

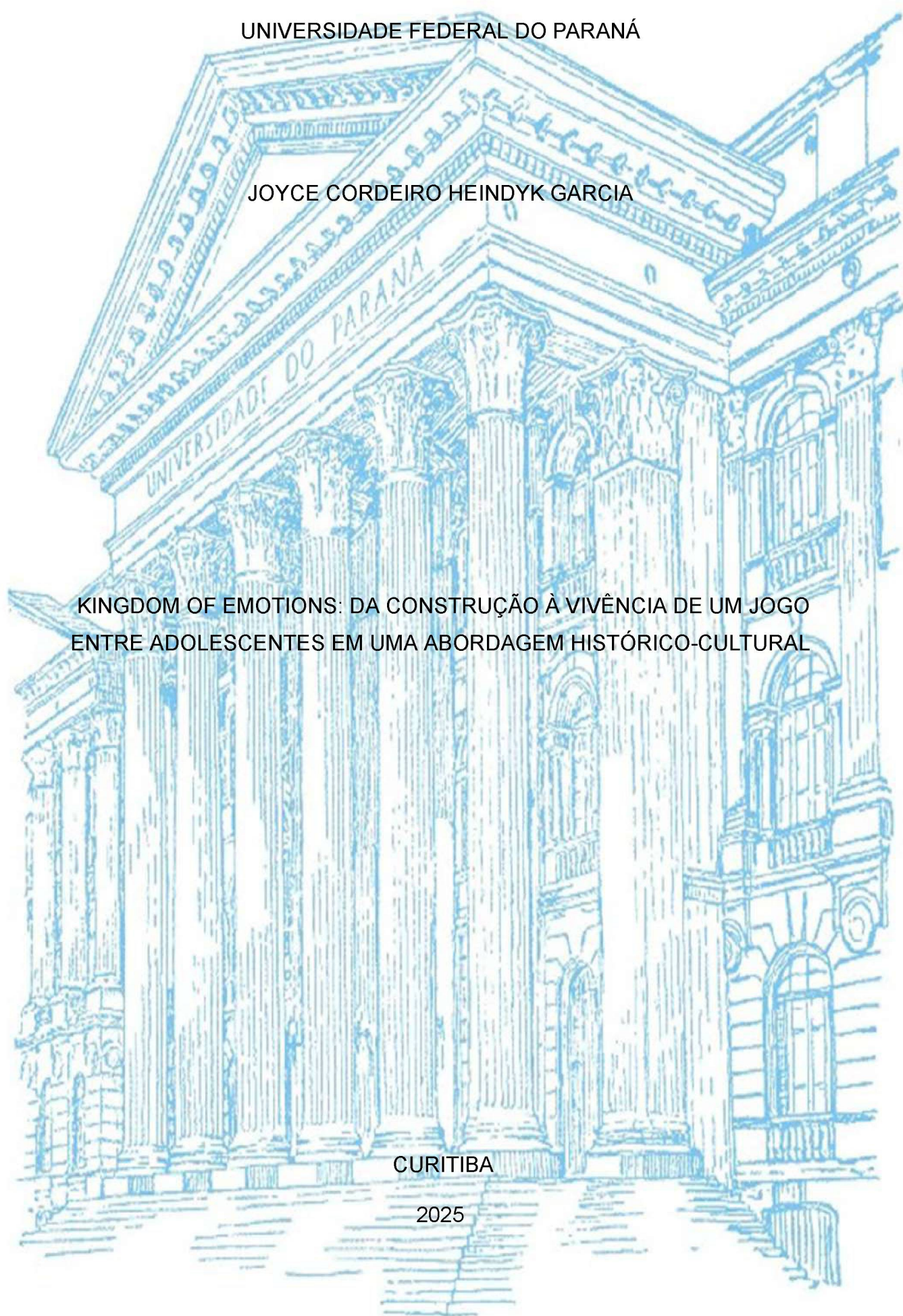
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA

KINGDOM OF EMOTIONS: DA CONSTRUÇÃO À VIVÊNCIA DE UM JOGO
ENTRE ADOLESCENTES EM UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

CURITIBA

2025



JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA

KINGDOM OF EMOTIONS: DA CONSTRUÇÃO À VIVÊNCIA DE UM JOGO ENTRE
ADOLESCENTES EM UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Stoltz

CURITIBA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Garcia, Joyce Cordeiro Heindyk.

Kingdom of emotions : da construção à vivência de um jogo entre
adolescentes em uma abordagem histórico-cultural / Joyce Cordeiro
Heindyk Garcia. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Stoltz

1. Adolescência. 2. Emoções em adolescentes. 3. Jogos educativos.
4. Psicologia do desenvolvimento. I. Stoltz, Tania. II. Universidade Federal
do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
11016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA**, intitulada: **KINGDOM OF EMOTIONS: DA CONSTRUÇÃO À VIVÊNCIA DE UM JOGO ENTRE ADOLESCENTES EM UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**, sob orientação da Profa. Dra. **TANIA STOLTZ**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Setembro de 2025.

Assinatura Eletrônica

19/09/2025 18:52:17.0

TANIA STOLTZ

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

19/09/2025 16:14:30.0

GISELE TOASSA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS)

Assinatura Eletrônica

18/09/2025 16:25:38.0

YARA LUCIA MAZZIOTTI BULGACOV

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/09/2025 18:54:47.0

DENISE DE CAMARGO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

18/09/2025 20:58:36.0

MARIA SARA DE LIMA DIAS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 - Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 484975

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 484975**

DEDICATÓRIA

free

*Dedico este trabalho a todos que estudam e buscam
na ciência respostas para melhorar o bem-estar e a vida das pessoas.
Em especial, quero dedicar a todos os adolescentes, que foram fonte
do meu estudo e da minha preocupação!*

AGRADECIMENTOS

Junto com a jornada acadêmica, sempre tive o lado espiritual, que é meu ponto de equilíbrio na vida, por isso, quero iniciar agradecendo a Jesus, meu grande exemplo e fonte de inspiração! Seu amor pelas pessoas me ensina a cada dia a olhar o próximo e ser luz na vida dos outros.

Meu outro pilar é a família, meu maior amor aqui na Terra. Junior você é meu companheiro, amigo e meu maior incentivador! Graças a seu apoio e compreensão, cheguei até aqui. Meus filhos Arthur e Albert, os primeiros adolescentes que me inspiraram a desenvolver esta tese. Obrigada Arthur pelas primeiras ideias do tabuleiro e dos personagens, você me fez olhar com os olhos de um adolescente e entender o que eles pensam.

A minha mãe, que embora não tenha formação acadêmica, sempre incentivou meus estudos e me ajudou nos projetos e sonhos que tive. Agradeço também às minhas tias, primos, cunhadas(os) e sobrinhos que fazem parte de quem eu sou. Em especial, agradeço a minha sobrinha Tiffany por ter doado seu talento no desenho do tabuleiro e dos personagens do jogo, ficou maravilhoso! Ao meu irmão Leandro, cunhada Franciele e sobrinho Henrik que me acolheram em sua casa na Espanha e, me ajudaram a transcrever e traduzir as cartas e entrevistas dos adolescentes espanhóis.

A minha querida orientadora que foi uma “mãe acadêmica” e que mãe poderosa! Admiro sua dedicação à pesquisa e seu grande conhecimento (sempre digo que minha orientadora tem altas-habilidades), mas, sempre com uma humildade e uma delicadeza que lhe faz ser essa pessoa incrível!

Aos meus colegas e amigos que caminham comigo no dia-a-dia, seja perto ou longe. Descobri que tenho muitas pessoas queridas que me apoiaram mesmo de longe. Quando fiz a ação entre amigos para me ajudar a comprar as passagens aéreas para a missão de estudo, descobri o quanto de pessoas ainda fazem parte de alguma forma da minha caminhada, em especial, quero agradecer a Eliane, que me ajudou grandemente com a viagem para a Espanha. O Dr. Javier Aroztegui Velez, da Universidad Complutense de Madrid, pela grande acolhida e contribuição na pesquisa. Na vida não somos nada sozinhos, por isso, sou formada por um pedacinho de cada um, que juntos, tecem quem sou e onde estou!

E meus agradecimentos a minha super banca! Que privilégio contar com as melhores doutoras nessa área de estudo! Agradeço por todas as contribuições e sugestões que foram dadas para a melhoria desta tese, pois é assim, que vamos fazer a ciência avançar!

EPIÍGRAFE

“Todas as pesquisas são para atenderem uma dor” (Maria de Fátima Joaquim Minetto - relato oral em 10/04/2025).

“Assim, a adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento” (Vigotsky, 2009, p. 229).

RESUMO

A presente tese teve como objetivo geral analisar o processo de desenvolvimento das emoções e da autorregulação em adolescentes, por meio da construção e vivência de um jogo que envolve emoções e situações sociais de desenvolvimento. Embora haja um crescente interesse pela temática das emoções na adolescência, a maioria dos estudos concentra-se na identificação de déficits na regulação emocional, sendo ainda escassas as propostas interventivas, especialmente aquelas construídas com a participação ativa dos próprios adolescentes. Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, especialmente nos conceitos de situação social de desenvolvimento, *perezhivanie* e Zona de Desenvolvimento Iminente, foi realizada uma pesquisa de abordagem mista (Sampieri, 2013), com base no modelo de pesquisa-intervenção (Spinillo; Lautert, 2008). O estudo foi conduzido com 75 adolescentes de três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba (PR) e 20 adolescentes de um instituto educacional em Madri (Espanha). Os instrumentos utilizados foram: cartas anônimas, pré e pós-testes com a Escala de Dificuldades na Regulação das Emoções (DERS), diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Uma das turmas brasileiras construiu coletivamente o jogo “Kingdom of Emotion” e o vivenciou (grupo experimental 1); outra turma participou apenas da vivência do jogo (grupo experimental 2); e a terceira atuou como grupo controle. A análise qualitativa foi realizada com base nos Núcleos de Significação e na categoria de *perezhivanie*, enquanto os dados quantitativos do pré e pós-testes foram tratados por meio de estatística descritiva comparativa, com o auxílio do software Jamovi. A coleta de dados na Espanha ocorreu por meio de uma missão de estudos com o apoio do PROEX/CAPES com PPGE - UFPR, com a colaboração da Universidade Complutense de Madrid. Os resultados evidenciaram que as emoções dos adolescentes são fortemente influenciadas pelas situações sociais que vivenciam, com diferenças marcantes entre os contextos socioculturais do Brasil e da Espanha. O jogo se mostrou um mediador eficaz na Zona de Desenvolvimento Iminente, promovendo a expressão, a catarse, a reflexão e a autorregulação das emoções. A construção e a vivência coletiva do jogo favoreceram transformações qualitativas nos modos de expressar emoções e de lidar com situações-problema, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes. A pesquisa contribui ao evidenciar a potência de práticas educativas participativas e dialógicas, com protagonismo juvenil, e aponta caminhos para futuras intervenções que articulem emoções, jogos e desenvolvimento humano. Em relação à abordagem histórico-cultural, a pesquisa traz o conceito de *perezhivanie* e de situação social de desenvolvimento para o centro do debate em torno da autorregulação das emoções.

Palavras-chave: Adolescência. Desenvolvimento emocional. Autorregulação. Jogo educativo. Teoria Histórico-Cultural. Vygotsky.

ABSTRACT

This doctoral thesis aimed to analyze the process of emotional development and emotion regulation in adolescents through the construction and experience of a game involving emotions and social situations of development. The research is based on a review of Brazilian scientific literature, which shows that although there is growing interest in the topic of emotions in adolescence, most studies focus on identifying deficits in emotional regulation, with few intervention proposals—especially those built with the active participation of adolescents themselves. Grounded in the Cultural-Historical Theory, particularly the concepts of the social situation of development, *perezhivanie*, and Zone of Proximal Development, the study adopted a mixed-methods approach (Sampieri, 2013), based on the research-intervention model (Spinillo; Lautert, 2008). The study was conducted with 75 ninth-grade students from a public school in Curitiba (Brazil) and 20 adolescents from an educational institute in Madrid (Spain). Data collection instruments included anonymous letters, pre- and post-tests using the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS), field notes, and semi-structured interviews. One of the Brazilian classes collaboratively created and played the game “Kingdom of Emotion” (experimental group 1); another class only participated in playing the game (experimental group 2); and a third acted as the control group. Qualitative data were analyzed using the method of Meaning Nuclei and the category of *perezhivanie*, while quantitative data were examined through comparative descriptive statistics using the Jamovi software. The results showed that adolescents’ emotions are strongly influenced by the social situations they experience, with marked differences between the sociocultural contexts of Brazil and Spain. The game proved to be an effective mediator of the Zone of Proximal Development, promoting the expression, reflection, and regulation of emotions. The construction and collective experience of the game fostered qualitative transformations in the ways emotions were expressed and in how problem situations were addressed, contributing to the adolescents’ socioemotional development. The research contributes by highlighting the potential of participatory and dialogical educational practices, with youth protagonism, and points to paths for future interventions that integrate emotions, games, and human development. Regarding the cultural-historical approach, the study brings the concepts of *perezhivanie* and the social situation of development to the forefront of the debate on emotion self-regulation.

Keywords: Adolescence. Emotional development. Emotion regulation. Educational game. Cultural-Historical Theory. Vygotsky.

RESUMEN

La presente tesis doctoral tuvo como objetivo general analizar el proceso de desarrollo de las emociones y de la autorregulación en adolescentes, a partir de la construcción y vivencia de un juego que involucra emociones y situaciones sociales de desarrollo. La investigación parte de una revisión de la producción científica brasileña, la cual evidencia que, aunque existe un interés creciente por la temática de las emociones en la adolescencia, la mayoría de los estudios se centran en la identificación de déficits en la regulación emocional, siendo aún escasas las propuestas de intervención, especialmente aquellas construidas con la participación activa de los propios adolescentes. Basada en la Teoría Histórico-Cultural, especialmente en los conceptos de situación social de desarrollo, *perezhivanie* y Zona de Desarrollo Próximo, se llevó a cabo una investigación con enfoque mixto (Sampieri, 2013), a partir del modelo de investigación-intervención (Spinillo; Lautert, 2008). El estudio se desarrolló con 75 adolescentes de tres clases del 9º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública de Curitiba (Brasil) y 20 adolescentes de un instituto educativo en Madrid (España). Los instrumentos utilizados fueron: cartas anónimas, pruebas pre y post con la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS), diario de campo y entrevistas semiestructuradas. Una de las clases brasileñas construyó colectivamente y jugó el juego "Kingdom of Emotion" (grupo experimental 1); otra clase solo participó en la vivencia del juego (grupo experimental 2); y la tercera actuó como grupo de control. El análisis cualitativo se realizó a partir de los Núcleos de Significación y de la categoría *perezhivanie*, y los datos cuantitativos fueron tratados mediante estadística descriptiva comparativa, con el uso del software Jamovi. Los resultados evidenciaron que las emociones de los adolescentes están fuertemente influenciadas por las situaciones sociales que vivencian, con diferencias significativas entre los contextos socioculturales de Brasil y España. El juego se mostró como un mediador eficaz de la Zona de Desarrollo Próximo, promoviendo la expresión, reflexión y autorregulación emocional. La construcción y la experiencia colectiva del juego favorecieron transformaciones cualitativas en las formas de expresar emociones y de enfrentar situaciones problemáticas, contribuyendo al desarrollo socioemocional de los adolescentes. La investigación aporta al evidenciar el potencial de prácticas educativas participativas y dialógicas, con protagonismo juvenil, y señala caminos para futuras intervenciones que articulen emociones, juegos y desarrollo humano. En relación con el enfoque histórico-cultural, el estudio sitúa los conceptos de *perezhivanie* y de situación social de desarrollo en el centro del debate sobre la autorregulación de las emociones.

Palabras clave: Adolescencia. Desarrollo emocional. Autorregulación. Juego educativo. Teoría Histórico-Cultural. Vygotsky.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	BUSCA NA LITERATURA.....	35
FIGURA 2	- PRODUÇÃO CIENTÍFICA POR PAÍSES NA TEMÁTICA VYGOTSKY E EMOÇÕES.....	36
FIGURA 3	- GRAFO DA MATRIZ DE COCITAÇÃO.....	38
FIGURA 4	- ILUSTRAÇÃO DO CONCEITO DE <i>PEREZHIVANIE</i>	75
FIGURA 5	- AS CINCO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	84
FIGURA 6	- MODELO SISTÊMICO DA ATIVIDADE.....	111
FIGURA 7	- DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	112
FIGURA 8	- ORGANOGRAMA DAS ETAPAS DA PESQUISA NO BRASIL	134
FIGURA 9	- INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS ENTRE OS DOIS PAÍSES	135
FIGURA 10	- ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS	142
FIGURA 11	- PERSONAGENS DO JOGO	154
FIGURA 12	- CONTRIBUIÇÕES DO JOGO	247

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1	- TRABALHO EM EQUIPES	140
FOTOGRAFIA 2	- DISCUSSÃO DAS SITUAÇÕES-PROBLEMA	140
FOTOGRAFIA 3	- IDEIA DE TABULEIRO	141
FOTOGRAFIA 4	- PRIMEIRO TESTE DO JOGO	145
FOTOGRAFIA 5	- PRIMEIRO TABULEIRO	145
FOTOGRAFIA 6	- SEGUNDO TESTE	147
FOTOGRAFIA 7	- TERCEIRO TESTE	148
FOTOGRAFIA 8	- NOVO TABULEIRO	148
FOTOGRAFIA 9	- TESTANDO O JOGO	149
FOTOGRAFIA 10	- PEÇAS DO TABULEIRO	149
FOTOGRAFIA 11	- OUTRO TESTE COM NOVO TABULEIRO	151
FOTOGRAFIA 12	- JOGANDO SEM LUZ	151
FOTOGRAFIA 13	- VERSÃO FINAL DO TABULEIRO	152
FOTOGRAFIA 14	- JOGO COM PERSONAGENS EM BOTTONS	153

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- CATEGORIAS DE ARTIGOS SOBRE <i>PEREZHIVANIE</i>	39
QUADRO 2	- JOGOS QUE TRABALHAM AS EMOÇÕES.....	42
QUADRO 3	- GRAVAÇÕES DE CADA PARTIDA DO JOGO	159
QUADRO 4	- COMPARATIVO DA VIVÊNCIA DO JOGO	181
QUADRO 5	- ORGANIZAÇÃO DOS INDICADORES E PRÉ-INDICADORES	183
QUADRO 6	- COMPOSIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	186
QUADRO 7	- ORGANIZAÇÃO DOS INDICADORES E PRÉ-INDICADORES - ESPANHA	192
QUADRO 8	- COMPOSIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO - ESPANHA	194
QUADRO 9	- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 1 PARA ESTUDANTES BRASILEIROS	206
QUADRO 10	- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 1 PARA ESTUDANTES ESPANHÓIS	206
QUADRO 11	- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 2 PARA ESTUDANTES BRASILEIROS	207
QUADRO 12	- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 2 PARA ESTUDANTES ESPANHÓIS	207
QUADRO 13	- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 3 PARA ESTUDANTES BRASILEIROS	207
QUADRO 14	- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 3 PARA ESTUDANTES ESPANHÓIS	208
QUADRO 15	- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 4 PARA ESTUDANTES BRASILEIROS	208
QUADRO 16	- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 4 PARA ESTUDANTES ESPANHÓIS	209
QUADRO 17	- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 5 PARA ESTUDANTES BRASILEIROS	209
QUADRO 18	- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 5 PARA ESTUDANTES ESPANHÓIS	209

QUADRO 19	- INDICADORES BRASIL E ESPANHA	210
QUADRO 20	- INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO RELACIONADOS AO JOGO DE ESTUDANTES BRASILEIROS	211
QUADRO 21	- INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO RELACIONADOS AO JOGO DE ESTUDANTES ESPAÑÓIS	212
QUADRO 22	- INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO RELACIONADOS À VIVÊNCIAS DOS ADOLESCENTES ESPAÑÓIS	221
QUADRO 23	- OBJETIVOS E EVIDÊNCIAS ENCONTRADAS	251

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- PAÍSES COM MAIORES PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA TEMÁTICA.....	37
-----------	---	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- ESTATÍSTICA DESCRITIVA	203
TABELA 2	- ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS GRUPOS	203
TABELA 3	- ANOVA DE MEDIÇÕES REPETIDAS	204

LISTA DE SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID - 19	- Coronavirus Disease 2019
DERS	- Difficulties in Emotion Regulation Scales
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EYLF	- Early Years Learning Framework
FACSUL	- Faculdade de Campina Grande do Sul
ISCAR	- International Society of Cultural-Historical Activity Research
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NASA	- National Aeronautics and Space Administration
ONU	- Organização das Nações Unidas
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PETI	- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PPGE:TPen	- Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
RALI	- Registro de Assentimento Livre e Informado
RCLI	- Registro de Consentimento Livre e Informado
TA	- Teoria da Atividade
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TCC	- Terapia Cognitivo-Comportamental
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF	- United Nations International Children's Emergency Fund
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná
ZDI	- Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	MEMORIAL.....	20
1	INTRODUÇÃO.....	28
1.1	PROBLEMÁTICA, PROBLEMA E JUSTIFICATIVA.....	28
1.2	OBJETIVOS.....	49
1.3	ESTRUTURA DA TESE.....	49
2	EMOÇÕES, SENTIMENTOS, SITUAÇÃO SOCIAL DE DESENVOLVIMENTO, PEREZHVANIE E COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL.....	51
2.1	EMOÇÃO E SENTIMENTOS: ENTENDENDO CONCEITOS.....	52
2.2	EMOÇÃO E SENTIMENTOS EM VYGOTSKY: A DOUTRINA DAS EMOÇÕES.....	60
2.3	SITUAÇÃO SOCIAL DE DESENVOLVIMENTO E PEREZHVANIE..	68
2.3.1	Situação Social de Desenvolvimento.....	69
2.3.2	<i>Perezhivanie</i>	70
2.4	COMPETÊNCIAS SOCIAIS E SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO.....	80
3	O OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE A ADOLESCÊNCIA..	88
3.1	QUEM É O ADOLESCENTE?	88
3.2	O DESENVOLVIMENTO DO ADOLESCENTE	91
3.3	O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NO ADOLESCENTE	96
3.4	IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE NO ADOLESCENTE	100
4	O JOGO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE.....	105
4.1	ORIGEM E CONCEITO DO JOGO	105
4.2	CARACTERÍSTICAS DO JOGO	108
4.3	AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES, O JOGO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE	111
4.3.1	Funções Psicológicas Superiores	111

4.3.2	O jogo e a mediação na ZDI	116
4.3.3	O adolescente e os jogos digitais	119
5	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	122
5.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	123
5.2	CONTEXTO E SUJEITOS.....	127
5.3	OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	128
5.3.1	Carta.....	128
5.3.2	Pré teste e pós teste.....	129
5.3.3	Diário de campo e observação participante.....	130
5.3.4	Entrevista semiestruturada.....	130
5.4	ETAPAS DA PESQUISA.....	131
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	136
6.1	DIÁRIO DE CAMPO E A CONSTRUÇÃO DO JOGO	136
6.2	VIVÊNCIA DO JOGO ..	152
6.2.1	Análise do jogar	152
6.2.2	Das gravações	159
6.3	ANÁLISE DAS CARTAS BRASILEIRAS.....	182
6.3.1	Vivências emocionais e experiências negativas enfrentadas por adolescentes	186
6.3.2	Heterogeneidade na maneira de lidar com as emoções	189
6.4	ANÁLISE DAS CARTAS ESPANHOLAS	191
6.4.1	Vivências emocionais e experiências negativas enfrentadas por adolescentes - Espanha	194
6.4.2	Superação e aprendizagem resultantes das vivências	199
6.5	PRÉ E PÓS TESTE	201
6.6	ENTREVISTAS - BRASIL E ESPANHA	205
6.6.1	Diversão e bem-estar	212

6.6.2	Desenvolvimento emocional e reflexão	214
6.6.3	Interação social e expressão	215
6.6.4	Desafios e criatividade	216
6.6.5	Avaliação e sugestões para o jogo	218
6.6.6	Vivências emocionais e conflitos pessoais	222
6.6.7	Preocupações acadêmicas e futuro profissional	223
6.7	<i>PEREZHIVANIE</i>	226
6.7.1	Entrevista 1	226
6.7.2	Entrevista 2	230
6.7.3	Síntese comparativa	233
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
	REFERÊNCIAS	253
	APÊNDICE 1 - ANÁLISE DA GRAVAÇÃO DO JOGO NO BRASIL	265
	APÊNDICE 2 - ANÁLISE DA GRAVAÇÃO DO JOGO NA ESPANHA	269
	APÊNDICE 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA - BRASIL	271
	APÊNDICE 4 - ROTEIRO DA ENTREVISTA - ESPANHA	271
	APÊNDICE 5 - ROTEIRO DA ENTREVISTA (<i>PEREZHIVANIE</i>)	272
	APÊNDICE 6 - REGRAS DO JOGO	273
	ANEXO 1 - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	275
	ANEXO 2 - ESCALA DE DIFICULDADES NA REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES	279
	ANEXO 3 - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA - ESPANHA	281
	ANEXO 4 - CARTA DE ACEITE DA UNIVERSIDADE COMPLUTENSE DE MADRID	286

MEMORIAL



Formação de estrelas chamada NGC 3324 na Nebulosa Carina - Telescópio James Webb/ Nasa (12/07/2022).

Desde a infância, meu contato com a educação foi constante. Quando acompanhava minha mãe à igreja, auxiliava as professoras do departamento infantil no cuidado das crianças. Sempre tive afinidade com a escola e, ao longo dos anos, encontrei inspiração em diferentes educadores. Uma dessas referências foi minha vizinha, Maria Luiza, que lecionou para minha turma na 4ª série e exerceu grande influência sobre minha trajetória.

Aos 12 anos, mudei-me de Curitiba para Campina Grande do Sul, onde passei a estudar no período da manhã. À tarde, auxiliava minha tia Irene, que era professora, realizando tarefas como correção de cadernos, organização de atividades e apoio em sala de aula. Em troca, ela me oferecia uma pequena remuneração. Durante os três anos em que atuei como sua auxiliar, desenvolvi grande familiaridade com a docência. Tanto que, em suas ausências, a diretora permitia que eu ficasse responsável pela turma sem a necessidade de outro professor para supervisionar.

Aos 15 anos, assumi minha primeira turma. Com a abertura de uma pré-escola por minha tia Irene, passei a atuar oficialmente como estagiária, assumindo, de forma independente, a responsabilidade por uma turma.

Motivada pela experiência prática, ingressei simultaneamente no Ensino Médio e no curso de Magistério. Durante esse período, conciliava os estudos matutinos com o trabalho na pré-escola à tarde, além de frequentar as aulas do Magistério duas vezes por semana, no período noturno.

No último ano do Magistério e do Ensino Médio, fui aprovada em primeiro lugar no concurso para monitor do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), promovido pela prefeitura de Campina Grande do Sul. Esse programa oferecia atendimento em período integral a crianças e adolescentes, com o objetivo de afastá-los do trabalho infantil e das ruas.

Minha atuação no PETI envolveu o apoio pedagógico e atividades musicais, proporcionando-me uma experiência enriquecedora. Devido ao sistema de rodízio entre os monitores, trabalhei em uma escola diferente a cada dia da semana. Essa dinâmica permitiu-me conhecer a maior parte das escolas urbanas do município, compreendendo suas realidades, seus professores, seus modelos de gestão e sua organização escolar.

Nesse trabalho, também aprendi a integrar a tecnologia ao contexto escolar, pois essa foi a estratégia que encontrei para atrair a atenção das crianças e gerenciar turmas de quase 30 alunos em uma sala multisseriada, composta por estudantes de diferentes idades, variando entre sete e treze anos.

Paralelamente, em 2002, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Campina Grande do Sul (FACSUL). No ano seguinte, fui aprovada no concurso para professor da Prefeitura de Campina Grande do Sul. Ainda em 2003, exonerei-me do cargo no PETI para assumir a docência na rede municipal pela manhã, enquanto continuava atuando na pré-escola de minha tia no período da tarde e cursava a faculdade à noite.

Ao longo de minha trajetória como professora, lecionei para todas as séries, desde o Maternal III até a 4ª série, além de atuar como docente nas disciplinas de Artes, Música, Inglês e Ensino Religioso. Em todas essas áreas, busquei integrar a tecnologia à prática pedagógica, visando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Em 2006, fui aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Curitiba, engravidei do meu primeiro filho, Arthur, e também me mudei para a capital. Nesse período, solicitei a exoneração da pré-escola e optei por atuar como professora concursada nas redes municipais de Curitiba e Campina Grande do Sul.

Concluí minha especialização em Arte e Educação em 2008. No ano seguinte, fui aprovada em outro concurso da Prefeitura Municipal de Curitiba e, conseqüentemente, exonerei-me do cargo na prefeitura de Campina Grande do Sul. A partir de então, passei a lecionar em período integral em um Centro de Educação Integral (CEI) de Curitiba, atuando como professora de música. Permaneci nessa função até 2011, período em que também desenvolvi projetos de Coral e Rádio Escola.

O projeto Coral obteve grande êxito na escola e na comunidade, tornando-se uma referência até sua interrupção devido à pandemia. Em 2015, recebemos o convite para integrar o Coral do Palácio Avenida do HSBC, o que proporcionou uma experiência enriquecedora tanto no âmbito profissional quanto no pessoal.

O trabalho com a Rádio Escola também foi extremamente gratificante. Além dos programas semanais transmitidos na escola, fomos convidados a desenvolver uma programação especial para a rádio da prefeitura, ampliando ainda mais o alcance e o impacto do projeto.

O ano de 2012 marcou importantes mudanças em minha trajetória profissional. Fui convocada pela Secretaria de Estado do Paraná para atuar como pedagoga, após aprovação em concurso realizado anteriormente. Simultaneamente, fui aprovada em um concurso interno da Prefeitura de Curitiba para mudança de área, passando a exercer a função de pedagoga na rede municipal.

Dessa forma, deixei meus dois cargos como docente para dedicar-me exclusivamente à atuação pedagógica. Ainda nesse ano, vivenciei outra grande transformação em minha vida pessoal com o nascimento de meu segundo filho, Albert.

Sempre fui fascinada pelas tecnologias, o que me levou a iniciar um curso oferecido pela Rede Estadual de Ensino sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Ao final do curso, tive a oportunidade de assistir a uma palestra da professora Gláucia da Silva Brito, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que destacou a importância das pesquisas na área das tecnologias. Foi essa palestra que despertou em mim o desejo de investigar e estudar mais

profundamente esse tema. A partir desse momento, passei a me dedicar à leitura de obras especializadas, a realizar cursos e a cursar disciplinas isoladas de mestrado na área.

Conquistei minha vaga no Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE:TPen) em 2015, após um processo seletivo desafiador. Embora tenha sido aprovada duas vezes na primeira fase do Mestrado Acadêmico desta mesma universidade, não consegui avançar para a segunda fase, que consistia na entrevista. Também fui aprovada na primeira fase do Mestrado em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), mas não passei para a segunda fase. Foi apenas na quarta tentativa que finalmente consegui ingressar no mestrado e realizar o sonho de aprofundar meus estudos na área.

Minha dissertação de mestrado abordou o uso de tecnologias pelos professores corregentes no município de Curitiba.

Simultaneamente ao mestrado, iniciei outra especialização em Mídias Integradas na Educação pela UFPR no final de 2016. Concluí o mestrado em julho de 2017 e a especialização no início de 2018.

Em 2018, além de atuar como pedagoga na Prefeitura de Curitiba e no Estado do Paraná, também lecionei para as turmas de Pedagogia na Faculdade de Campina Grande do Sul. No Ensino Superior, tive a oportunidade de lecionar as disciplinas Didática I, Didática II e Avaliação Educacional. Além disso, orientei dois grupos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que foi uma experiência enriquecedora. Lecionar para adultos e contribuir para a formação inicial dos futuros educadores foi uma vivência incrível, e me senti realizada com o impacto do meu trabalho. No entanto, devido a dificuldades financeiras, a faculdade precisou fechar algumas turmas e dispensar alguns professores, incluindo a mim, ao final do ano.

Ainda em 2018, fui aprovada na primeira fase do doutorado em Tecnologias da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), mas meu projeto não foi aprovado na fase seguinte. Esse processo se repetiu nos quatro anos subsequentes, também na UFPR, onde passei na primeira fase, mas não obtive aprovação na entrevista.

Atualmente, continuo atuando como pedagoga na Prefeitura de Curitiba e no Estado do Paraná. Percebo que a vida é uma constante busca, em que estamos, a todo momento, em busca de algo: seja um bem-estar, uma realização ou um propósito. O doutorado, que começou como um sonho de infância, transformou-se

em uma meta, um objetivo a ser alcançado – e essa trajetória não foi fácil. Foram quatro anos tentando ingressar no mestrado e mais cinco anos para finalmente ser aceita no doutorado. Toda essa caminhada foi trilhada em um contexto histórico-social que não pode ser ignorado, e que será descrito a seguir.

No final de 2019, na China, e no início de 2020, no Brasil, a sociedade se viu diante de uma pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, que causou a doença chamada Covid-19, a qual foi fatal para milhares de pessoas. O mundo literalmente parou, e fomos obrigados a nos isolar, permanecendo em quarentena em casa. As aulas no ensino fundamental passaram a ser realizadas de forma virtual, e tanto docentes quanto discentes tiveram que se reinventar, aprender a utilizar as tecnologias e adaptar-se às salas de aula virtuais.

Esse cenário perdurou até o segundo semestre de 2021, quando as atividades presenciais começaram a ser retomadas. Inicialmente, as aulas ocorreram com rodízio entre os alunos da mesma turma, em razão do distanciamento social. Posteriormente, a maioria dos discentes retornou ao presencial, adotando o uso de máscaras, a higienização das mãos com álcool em gel e seguindo protocolos de segurança, como aferição de temperatura, entre outros cuidados.

Em 2022, o ano letivo teve início com o retorno de todos os estudantes às atividades presenciais, uma vez que a vacina já havia sido disponibilizada para adolescentes e crianças de até cinco anos. Os professores também receberam doses de reforço para iniciar o novo ano letivo. Embora ainda fosse necessário o uso de máscaras e álcool em gel, o distanciamento social já não era mais exigido.

Em abril de 2022, o uso de máscaras passou a ser facultativo. Diante desse cenário de pandemia, a chegada da vacina e a redução dos casos de infecção trouxeram uma renovada esperança de recomeço. Embora não tenha sido um processo fácil e tenha envolvido muitos desafios, foi, sem dúvida, um verdadeiro recomeço.

A imagem da Nebulosa Carina, que abre esta apresentação, foi capturada pelo Telescópio Espacial James Webb e divulgada no dia 12 de julho de 2022, marcando um grande avanço para a ciência. Desenvolvido em colaboração entre a NASA, a Agência Espacial Europeia e a Agência Espacial Canadense, o Telescópio James Webb foi projetado com o objetivo de colocar um observatório no espaço para capturar radiação infravermelha. As imagens capturadas têm sido

surpreendentes e impressionantes, revelando o quanto ainda há para explorar e aprender. Por isso, trago, em cada capítulo, uma foto tirada pelo James Webb.

No entanto, como a história e o tempo não param, o mundo passou a enfrentar o temor de uma III Guerra Mundial. A Rússia invadiu a Ucrânia, desencadeando uma guerra contra a soberania deste país. Em resposta, muitos países se posicionaram contra a invasão, impondo uma série de sanções ao governo russo.

Com a guerra e o cenário de pandemia, que ainda persiste devido ao surgimento de novas variantes, veio a inflação, afetando a todos, especialmente os indivíduos mais vulneráveis. O preço do combustível, que já acumulou uma alta de 80% em apenas um ano, tende a continuar subindo devido à guerra na Rússia (Brasil de Fato, 2022). Pandemia, guerra, temores, inflação e incertezas compõem o contexto histórico-cultural que permeia este trabalho de doutorado.

O que inicialmente era uma preocupação com adolescentes e jovens diante do cenário da pandemia, agravou-se com o contexto de guerra. A partir das vivências da pesquisadora no trabalho pedagógico com adolescentes, observou-se um aumento significativo no número de casos de crises emocionais entre os estudantes, incluindo episódios de automutilação e até mesmo tentativas de suicídio.

Como exemplo, no início de 2022, fui chamada a entrar em contato com uma família para buscar uma adolescente que estava apresentando sinais de mal-estar, ficando literalmente roxa. Mais tarde, soube que ela havia ingerido diversas medicações, tentando suicidar-se, e chegou a sofrer uma parada respiratória. Felizmente, ela sobreviveu.

Em outra ocasião, durante uma situação de conflito entre adolescentes, ao conversar individualmente com cada um, uma menina desabou em lágrimas e confidenciou que, aos cinco anos, havia sido abusada pelo avô, algo que nunca havia compartilhado com ninguém.

Situações como essas evidenciam a necessidade urgente de ações pedagógicas que envolvam o manejo das emoções e o enfrentamento de situações de conflito. É essencial proporcionar vivências que abordem as emoções, promovendo a construção de novos sentidos e formas de lidar com as adversidades.

É evidente a crescente ansiedade entre os estudantes, que estão se isolando cada vez mais, com muitos já sofrendo de depressão, síndrome do pânico e outros distúrbios psicológicos, os quais têm impactado diretamente o aprendizado escolar.

Diante desse cenário, decidi desenvolver um jogo denominado "Kingdom of Emotions" (Reino das Emoções), com o objetivo de proporcionar vivências significativas entre adolescentes. O jogo busca trabalhar aspectos como o desenvolvimento social, a autorregulação emocional, além de estimular o raciocínio lógico, as interações sociais e outros fatores que contribuem para o trabalho com jogos pedagógicos. A escolha do nome em inglês se deu pelo fato de que a maioria dos jogos digitais que os adolescentes experimentam está nesse idioma, o que, esperamos, possa atrair mais a atenção desse público-alvo.

A ideia de desenvolver o jogo surgiu após minha participação em um curso de extensão universitária promovido pela UFPR, intitulado "Jogar para mudar mundos: o cérebro como partida". Nesse curso, foi enfatizada a importância de pesquisadores na elaboração de jogos fundamentados em conceitos científicos. Aprofundando meus estudos nas obras de Vygotsky¹, por meio de um grupo de estudo na UTFPR com a professora Maria Sara de Lima Dias, e ao ter cursado a disciplina "Interação Social nas Perspectivas de Piaget e de Vygotsky" na UFPR, com a professora Tânia Stoltz, o desenvolvimento do jogo se fundamentará, principalmente, nas emoções e no aspecto social presentes na teoria de Vygotsky.

A justificativa pessoal para o desenvolvimento desta pesquisa está relacionada à minha vivência profissional, pois, no meu cotidiano, venho atendendo estudantes diagnosticados com síndrome de ansiedade nas escolas. Em diversas conversas com adolescentes, percebo a falta de controle emocional, evidenciada por comportamentos como gritos, xingamentos e batidas de porta. Essas situações, que não deveriam ocorrer em ambientes formais como a escola, refletem o quadro emocional enfrentado por esta geração.

Surge, portanto, a seguinte questão: será que o desenvolvimento de um jogo que aborde as emoções no contexto social de desenvolvimento pode contribuir para a autorregulação e o aprimoramento emocional dos adolescentes? O jogo poderia promover maior interação social, estimulando a fantasia e a imaginação, e, dessa forma, contribuir para o enfrentamento de conflitos emocionais? Essas são algumas das questões centrais da problemática de pesquisa que pretendo investigar. Assim como a imagem que introduz esta pesquisa, na qual a Nebulosa Carina representa

¹ Devido a diversidade de traduções, o nome do autor pode ser escrito com diferentes grafias como: Vygotsky, Vygotski, Vigotsky e Vigotski. Durante os textos, respeitou-se a grafia trazida nas referências de cada uma, por isso a diversidade de escrita e na escrita do artigo, optou-se por se referir ao autor como Vygotsky, por ser a grafia mais utilizada, principalmente na versão inglesa.

um berçário de estrelas, meu objetivo é que este trabalho seja um espaço para o surgimento de novas dúvidas e ideias, impulsionando futuras pesquisas e investigações.

Em 2021, quando as aulas presenciais foram retomadas, compartilhei minha ideia de pesquisa com adolescentes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, em cinco turmas da escola em que trabalhava. Meu objetivo era conhecer a opinião e as sugestões deles sobre o projeto. Fiquei surpresa com a reação positiva, pois os alunos se mostraram entusiasmados para jogar. Muitos me entregaram desenhos (de animes) e sugeriram ideias para serem incorporadas ao jogo. Foi necessário explicar que se tratava apenas de um projeto inicial, que seria submetido ao doutorado. Fiquei contente em perceber o quanto eles se interessaram em participar, evidenciando a necessidade dos adolescentes de compartilhar seus sentimentos e emoções de forma lúdica e criativa, como o jogo propõe.

A aprovação no programa de doutorado representou a realização de um grande sonho, pois foram 5 tentativas para enfim conseguir enfim entrar no programa. Em janeiro de 2025, realizei outro desejo: conhecer a Europa e fazer um intercâmbio. A experiência no doutorado me proporcionou a oportunidade de participar de uma missão de estudos em Madrid, Espanha, onde pude aplicar parte da pesquisa com os adolescentes locais. Dessa forma, os estudos ofereceram vivências enriquecedoras e únicas para esta pesquisadora!

1 INTRODUÇÃO



Primeira imagem científica feita pelo James Webb mostra registro inédito do Universo. Foto: NASA (2022).

1.1 PROBLEMÁTICA, PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

Ao observar esta imagem do universo, capturada pelo telescópio James Webb, diversas emoções e reflexões emergem. É um misto de grandeza e pequenez diante da imensidão do cosmos, uma sensação difícil de descrever plenamente. Assim como na contemplação de uma fotografia, uma pintura ou uma obra de arte, estamos constantemente experienciando emoções e sentimentos, muitas vezes de forma imperceptível. Isso ocorre porque as emoções fazem parte de nossa vivência cotidiana. Como afirma Mirza (2016, p. 2), “as emoções dão qualidade e significado à nossa existência.”

Uma enquête realizada em maio de 2022 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef e pela organização da sociedade civil Viração Educomunicação, com mais de 7,7 mil adolescentes e jovens em todo o Brasil, evidencia a necessidade de investimentos na saúde mental, especialmente no contexto pós-pandemia de Covid-19. Quando questionados sobre o sentimento que

melhor descrevia seu estado emocional nos últimos dias, 35% dos respondentes afirmaram sentir-se “ansiosos(as)”. Além disso, 14% relataram estar “felizes”; 11%, “preocupados(as) consigo mesmos”; 9%, “indiferentes”; e 8%, “deprimidos(as)” (Unicef, 2022).

Entre todos os respondentes, metade relatou ter sentido necessidade de buscar ajuda para questões relacionadas à saúde mental, porém 40% não recorreram a ninguém. Dentre aqueles que buscaram apoio, 20% recorreram a amigas(os); 15%, a psicólogas(os) ou psiquiatras; 11%, à família; e 8%, a namoradas(os). Apenas 2% procuraram professores, e outros 2%, profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS).

Os principais motivos apontados por aqueles que não buscaram ajuda incluem insegurança (29%), desistência do processo (26%), medo de julgamento (17%) e falta de informação sobre onde procurar auxílio (10%). Além disso, apenas metade dos participantes conhecia serviços ou profissionais especializados no atendimento a adolescentes na área da saúde mental. Entre os que tinham conhecimento sobre esses recursos, o Centro de Referência em Assistência Social - CRAS foi o mais citado (38%), seguido pelo Centro de Atenção Psicossocial - CAPS (20%) e pela escola (17%).

Para Gabriela Mora, do Programa de Cidadania dos Adolescentes do Unicef no Brasil:

Os resultados mostram que é fundamental que famílias e profissionais que trabalham com adolescentes ampliem suas habilidades para fazer uma escuta qualificada e sem julgamentos, promover o acolhimento e encaminhar adolescentes para os serviços adequados disponíveis. Essas são as primeiras pessoas de confiança buscadas por adolescentes e jovens em temas de saúde mental, mas é essencial que eles conheçam os fluxos de atendimento psicossocial em seus municípios, saber a quem buscar e aonde ir. É importante que os municípios estejam preparados para receber essas demandas intersetorialmente (Unicef, 2022).

Ainda em relação à situação dos adolescentes no contexto brasileiro, um mapeamento realizado pelo Instituto Ayrton Senna (2022) e pela Secretaria de Estado de São Paulo, aponta que 70% dos estudantes de São Paulo relatam sintomas de depressão e ansiedade. A pesquisa foi realizada com 642 mil estudantes, do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, no âmbito do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar, do Estado de São Paulo.

A avaliação mergulha nos danos severos à educação causados pela pandemia e reforça o desenvolvimento socioemocional como mola propulsora para a aprendizagem e outras conquistas ao longo da vida. A análise dos dados ainda revela a importância direta das competências socioemocionais para o aprendizado e o seu impacto em outros aspectos que afetam a aprendizagem indiretamente, como saúde mental, violência e estratégias de aprendizagem, conforme será visto a seguir (Instituto Ayrton Senna, 2022).

A pesquisa também revelou que 5,7% dos estudantes avaliados relataram presenciar violência psicológica com muita frequência, enquanto 3,8% afirmaram que essa violência ocorre em seus lares, sendo mais comum entre alunos do 5º ano do ensino fundamental. Além disso, aproximadamente 67% dos estudantes declararam sentir-se pouco ou nada capazes de exercitar a competência de Tolerância à Frustração (Instituto Ayrton Senna, 2022).

Em âmbito global, uma em cada oito pessoas enfrenta questões relacionadas à saúde mental, sendo as mulheres e os jovens desproporcionalmente impactados. Além disso, três quartos dos indivíduos afetados recebem tratamento inadequado ou não têm acesso a qualquer tipo de cuidado, conforme destacou o secretário-geral da ONU, António Guterres, em 10 de outubro de 2023, durante o Dia Mundial da Saúde Mental (ONU, 2023).

Diversos municípios e estados já estão implementando ações para auxiliar crianças e adolescentes a enfrentar esse cenário. Um exemplo é a palestra realizada em 12 de agosto de 2022, em Benjamin Constant do Sul, durante a III Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, que abordou o tema “Equilíbrio emocional pós-pandemia” (Jornal Bom Dia, 2022).

Além disso, no campo educacional, tem-se discutido a importância da educação socioemocional, que envolve competências individuais relacionadas à forma como os indivíduos pensam, sentem e interagem consigo mesmos e com os outros. Essa abordagem visa desenvolver atitudes e habilidades que favoreçam o controle emocional, o alcance de objetivos, a demonstração de empatia, a construção de relações sociais positivas e a tomada de decisões responsáveis (Profuturo, 2022).

Já na década de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, de Jacques Delors (2010), que considera o ser humano em sua integralidade e estabelece quatro pilares para a educação do século XXI: aprender a

conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares serão abordados ao longo desta tese. Embora o relatório tenha uma perspectiva neoliberal, destaca-se a importância do trabalho com as emoções dentro desse modelo educativo.

A formação de um ser humano integral e a construção de uma sociedade democrática, mais justa e inclusiva foram princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). As dez competências gerais, que devem ser desenvolvidas de forma integrada aos componentes curriculares, incorporam as competências socioemocionais em sua totalidade. Isso evidencia a crescente necessidade de incluir o desenvolvimento socioemocional no processo de formação integral dos indivíduos, especialmente de crianças e adolescentes.

Esta tese tem como tema o uso de jogos para o desenvolvimento das emoções e busca investigar a autorregulação emocional em contextos de vivência coletiva, por meio de situações sociais de desenvolvimento promovidas pelo jogo. O referencial teórico baseia-se nas obras de Vygotsky (1971, 1978, 1991, 1994, 1998, 1999a, 1999b, 2001, 2005, 2009, 2012a, 2012b, 2013, 2017a, 2017b, 2019, 2021, 2022) e em autores que adotam a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

A problemática se origina das situações vivenciadas pela pesquisadora e relatadas na apresentação e também de lacunas nos conhecimentos em torno do tema. Embora haja várias pesquisas que abordem a temática emoções (Rey, 2000; Holodynski, 2013; Fleer e Hammer, 2013; Burkitt, 2021; Macedo e Sperb, 2013; Toassa, 2009; Magiolino, 2010; Chen, 2020; Mirza, 2016; Camargo e Bulgacov, 2016 e Mesquita, 2012) e o trabalho com jogos na regulação de emoções (Bodrova; Germeroth; Leong, 2013; Teplova e Chernushevich, 2017; Missel, 2021; Hedegaard, 2016; Malegiannaki; Daradoumis; Retalis, 2020 e 2021), contudo, não foi possível encontrar nenhum jogo que trabalhe na proposta elucidada nesta pesquisa, de modo que o trabalho é inédito e procura elucidar as emoções vivenciadas por adolescentes.

A adolescência é frequentemente referida como a fase da "aborrescência" (Teles; Assunção; Silva, 2021; Lourenço, 2006), pois representa um período de desenvolvimento marcado por crises e conflitos. Nessa etapa, o adolescente deixa de ser criança, mas ainda não é considerado um adulto.

Uma revisão das publicações brasileiras de artigos científicos, realizada entre 1995 e 2005, sobre as situações prioritárias de saúde mental na adolescência,

conforme definidas pela Organização Mundial da Saúde, indica que os adolescentes são mais propensos a desenvolver ansiedade, abuso de substâncias, transtornos de conduta, transtornos alimentares, psicoses, além de serem vítimas de maus-tratos e violência. A análise dessas publicações revela que a produção científica brasileira tem crescido nos últimos anos, com a maioria dos estudos voltados para a identificação dos problemas, enquanto há um número significativamente menor de pesquisas focadas no desenvolvimento de estratégias de intervenção e prevenção (Benetti *et al.*, 2007). Dessa forma, observa-se uma lacuna na formulação de propostas que visem à intervenção e à prevenção junto aos adolescentes.

Fleer; Rey e Veresov (2017), observam que são poucos os estudiosos da teoria histórico-cultural que procuram estudar momentos dramáticos em seus dados, como o conceito de crise ou drama no desenvolvimento, através dos períodos de idade. Vygotski (2012b) enfatiza que os momentos de crise em cada etapa do desenvolvimento são fundamentais para a formação da personalidade do indivíduo, ocorrendo em interação com o meio social. Ele denomina essas etapas de "situação social de desenvolvimento". Dessa forma, esta pesquisa busca explorar a situação social de desenvolvimento na adolescência, contribuindo para preencher uma lacuna identificada pelos autores na literatura acadêmica.

Atualmente, diversas pesquisas abordam a relação entre adolescentes e jogos sob a perspectiva vygotskyana. Para mapear essas produções, realizamos uma revisão de literatura descritiva, utilizando o banco de dados da CAPES e os seguintes descritores: *teenagers AND games AND Cultural Historical Theory OR Vygotsky OR Vigotski OR Vigotsky OR Vygotski*, resultando em 8.608 publicações.

Ao refinar a busca para artigos e periódicos revisados por pares, no período de 2000 a 2023, identificamos 4.901 estudos. Posteriormente, ao delimitar a pesquisa pelos temas *education & educational research, psychology, education e Vygotsky*, encontramos 2.103 artigos. Reduzindo o intervalo para os últimos dez anos (2013 a 2023), restaram 1.217 produções.

Após esse refinamento, realizamos a leitura dos títulos e, em alguns casos, dos resumos, a fim de identificar estudos alinhados à temática da pesquisa. Considerando o alto volume de publicações irrelevantes ou duplicadas, optamos por revisar e selecionar apenas os trabalhos presentes nas cinquenta primeiras páginas, totalizando 500 estudos.

Observou-se que a maioria das produções está relacionada a jogos de videogame, ambientes virtuais e jogos matemáticos. Além disso, muitos artigos se dedicam a revisões de literatura sobre a teoria de Vygotsky ou a comparações entre Vygotsky e outros autores.

Utilizando os mesmos descritores de busca (*teenagers AND games AND Cultural Historical Theory OR Vygotsky OR Vigotski OR Vigotsky OR Vygotski*), realizamos uma pesquisa na base de dados *Scopus (Elsevier)*, na qual foram encontrados apenas dois artigos: *Learning to play games or playing games to learn? A health education case study with Soweto teenagers*, de Amory (2010), e *A 3D serious game for cultural education*, de Drosos et al. (2018).

Ao aplicar a mesma busca na base de dados *Web of Science*, identificamos 2.882 documentos, distribuídos da seguinte forma: 2.127 artigos, 379 artigos de conferências, 203 críticas literárias, 93 materiais editoriais e 78 artigos de revisão. Iniciamos a análise pelos títulos dos 78 artigos de revisão, verificando que, em sua maioria, esses estudos abordavam a teoria de Vygotsky ou comparavam seu trabalho com o de outros autores.

Entre os artigos selecionados para leitura, aqueles que mais se aproximavam da temática desta tese foram: *Metacognition and self-regulation in James, Piaget and Vygotsky*, de Fox e Riconscente (2008); *Interrelation of emotional and cognitive development in children of preschool and school age: a review of research*, de Veraxa e Belolutsкая (2018); e *The relationship between symbolic play and language acquisition: a meta-analytic review*, de Quinn, Donnelly e Kidd (2018).

Ao realizar a busca na base de dados *Educational Resources Information Center (ERIC)* utilizando os mesmos descritores (*teenagers AND games AND Cultural Historical Theory OR Vygotsky OR Vigotski OR Vigotsky OR Vygotski*), encontramos apenas um artigo: *Learning to play games or playing games to learn? A health education case study with Soweto teenagers*, de Amory (2010), o mesmo identificado na base de periódicos da CAPES e já referenciado anteriormente.

Na base de dados da *BVS Psicologia Brasil*, nenhum resultado foi encontrado. Já no *Google Acadêmico*, a busca retornou 146.000 resultados. Para refinar a análise, iniciamos a leitura dos títulos de, pelo menos, mil estudos. Identificamos uma grande quantidade de produções relacionadas a jogos digitais, teoria queer, jogos online, alfabetização em videogames, saúde sexual gamificada, aprendizagem de segunda língua por meio de jogos, além de pesquisas sobre a

relação entre violência e videogames e livros sobre adolescência, entre outros temas.

Dentre os resultados analisados, dois artigos foram selecionados para leitura devido à sua abordagem sobre o jogo como ferramenta para o resgate cultural. Ambos foram escritos pelos mesmos autores: *Using a story-driven board game to engage students and adults with cultural heritage* (Malegiannaki, Daradoumis e Retalis, 2021) e *Teaching cultural heritage through a narrative-based game* (Malegiannaki, Daradoumis e Retalis, 2020).

Encontramos a dissertação de Fabiola de Azeredo Missel (2021), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada *Emoções em jogo: o uso de jogos para o aprimoramento da regulação emocional de crianças no contexto educacional*. A fundamentação teórica do estudo é baseada, principalmente, em Diamond (2013), Goleman (2001) e Damásio (2018) *apud* Missel (2021).

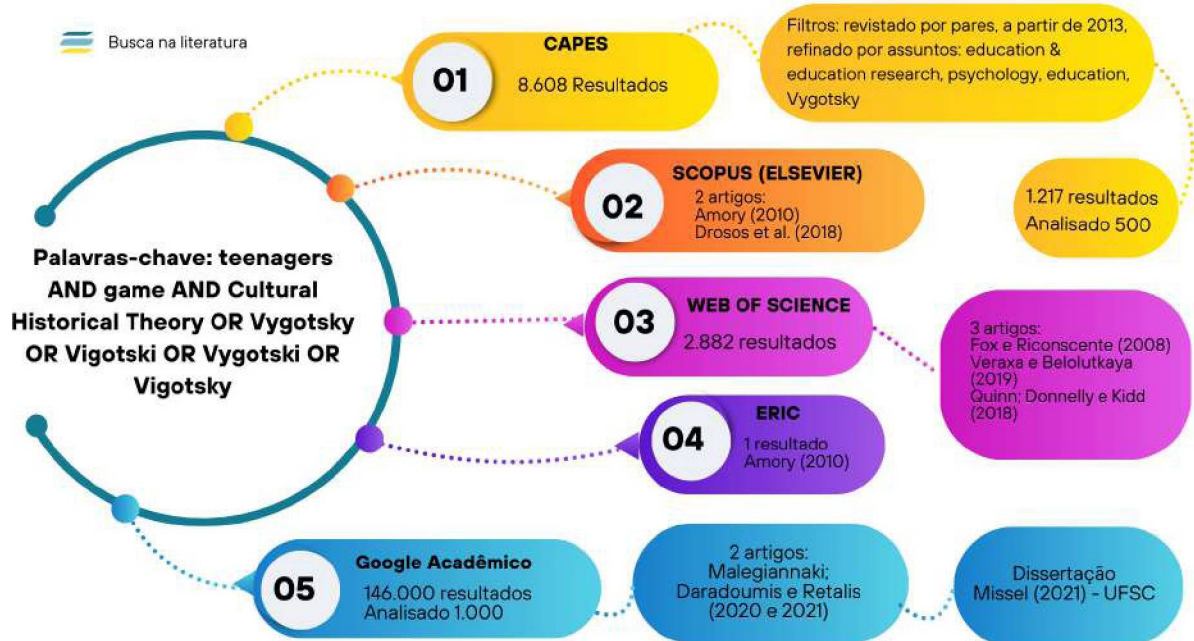
O objetivo da pesquisa foi analisar as contribuições do uso combinado de jogos analógicos e digitais para o aprimoramento do controle inibitório e da regulação emocional de crianças no contexto educacional. A metodologia adotada foi quase-experimental, envolvendo crianças de ambos os sexos, com idades entre sete e nove anos.

Os resultados indicaram que o uso de jogos colaborativos *multiplayer* aumentou o engajamento na tarefa, favorecendo a interação social por meio da organização em duplas e do comportamento colaborativo. Observou-se que crianças com maior habilidade nos comandos do jogo auxiliaram aquelas com menor destreza, facilitando a superação de obstáculos e o avanço de fase.

Missel (2021) concluiu que tanto os jogos de tabuleiro quanto os jogos digitais podem atuar como ferramentas importantes para o desenvolvimento das funções executivas e para a percepção dos estados emocionais próprios e alheios. Embora a pesquisa aborde emoções em jogos, a presente tese se diferencia ao trabalhar a situação social de desenvolvimento na perspectiva de Vygotsky.

A Figura 1 apresenta um resumo das buscas realizadas nos bancos de dados, conforme descrito anteriormente.

FIGURA 1 -BUSCA NA LITERATURA



FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

Também foi realizada uma pesquisa bibliométrica nas bases de dados Scopus e Web of Science. Na base Scopus, a busca com as palavras-chave *emotions*, *Vygotsky* e *cultural-historical theory* resultou em 153 produções, das quais 114 eram artigos. Dentre os periódicos mais relevantes para essa temática, destacam-se *Psicologia e Sociedade*, com seis artigos; *Mind, Culture, and Activity*, com cinco artigos; e *Psychology in Russia: State of the Art*, também com cinco artigos. Embora nenhum dos estudos encontrados tenha abordado a perspectiva do jogo envolvendo emoções, essas publicações serviram como base bibliográfica inicial para a revisão de literatura.

A Figura 2 apresenta os países com maior produção científica sobre a temática de Vygotsky e emoções, com base na análise bibliométrica realizada na base de dados Scopus. Observa-se que o Brasil se destaca entre os países com um volume significativo de publicações fundamentadas no referencial de Vygotsky.

FIGURA 2 - PRODUÇÃO CIENTÍFICA POR PAÍSES NA TEMÁTICA VYGOTSKY E EMOÇÕES

Country Scientific Production

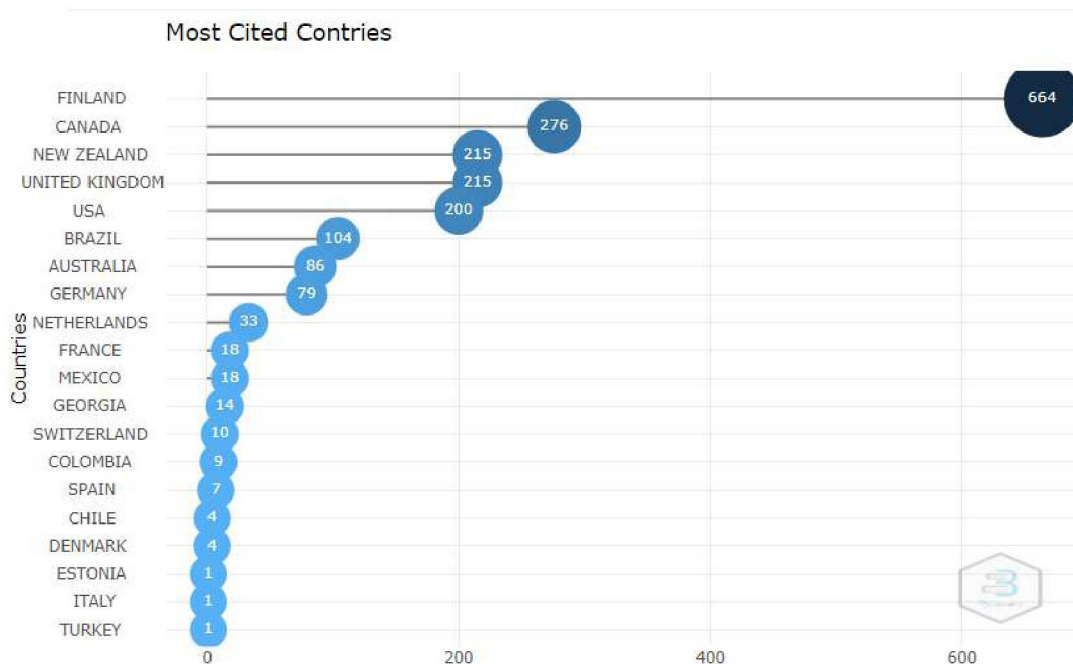


FONTE: Bibliometria feita pelas autoras, usando o banco de dados da Scopus (2022).

A Finlândia, o Canadá, a Austrália, o Reino Unido, os Estados Unidos e o Brasil estão entre os países com o maior número de produções acadêmicas registradas no banco de dados da Scopus, relacionadas ao legado de Vygotsky. Esse panorama evidencia a relevância das contribuições do autor no contexto contemporâneo.

No gráfico 1, é possível observar que a Finlândia lidera as pesquisas relacionadas a essa temática. Este país se destaca entre os melhores do mundo no desenvolvimento educacional. O Brasil também tem se sobressaído no estudo de Vygotsky, ocupando a 6ª posição no ranking de produções no banco de dados da Scopus.

GRÁFICO 1: PAÍSES COM MAIORES PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA TEMÁTICA

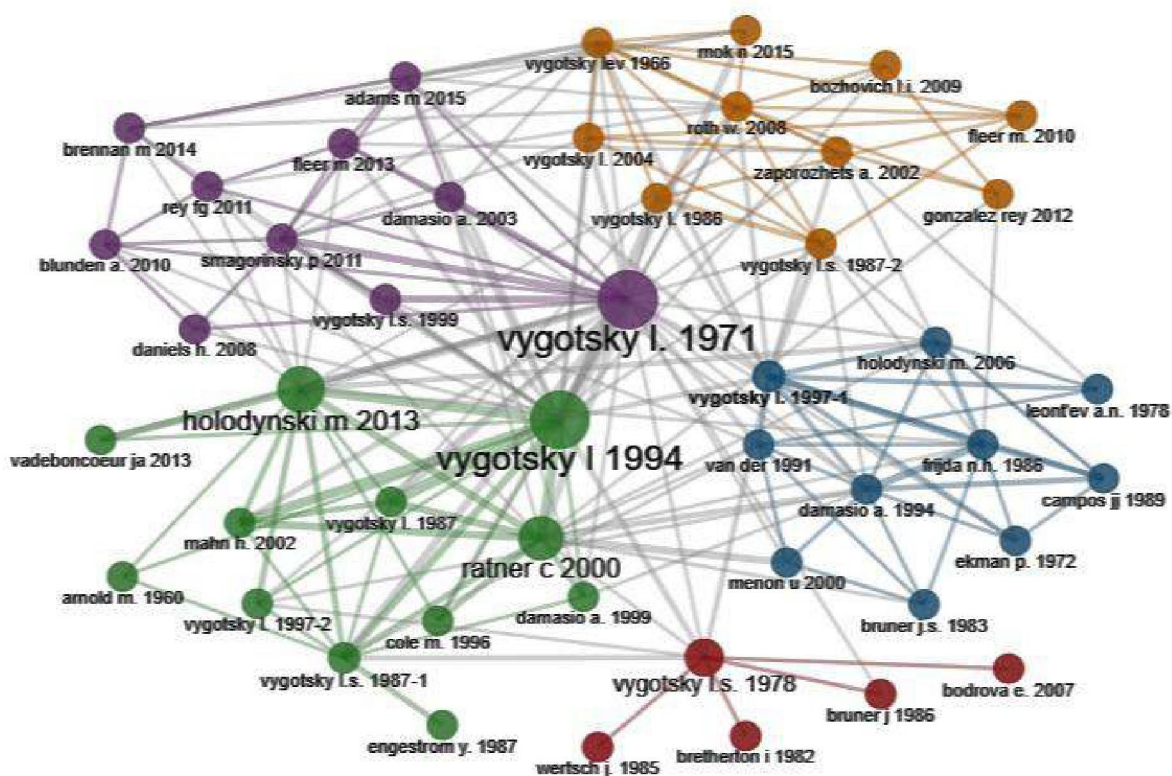


FONTE: Bibliometria feita pelas autoras, usando o banco de dados da Scopus (2022).

A análise bibliométrica de artigos da base de dados da *Web of Science* resultou na produção de um artigo com o objetivo de identificar as obras seminais sobre a temática "emoções e Vygotsky", por meio da matriz de cocitação. Os estudos de cocitação baseiam-se na frequência com que dois autores ou documentos são citados conjuntamente. Quando dois autores são mencionados em um mesmo trabalho, presume-se uma proximidade temática entre eles. Conforme Grácio e Oliveira (2021, p. 197), "assim, quanto maior a frequência de cocitação, mais próxima a relação entre esses autores citados".

Para a análise, utilizou-se as palavras-chave *Vygotsky* e *emotion*. A busca resultou em 108 documentos, que foram importados e processados no pacote *Bibliometrix*. A partir da execução do programa, identificaram-se cinco nichos (*clusters*) de pesquisa (Figura 3), que representam agrupamentos temáticos. Foi realizada uma análise detalhada de cada *cluster*, destacando-se as principais obras e os temas que as interligam. Além disso, foram identificadas as pesquisas e os autores mais relevantes na área, fornecendo um panorama das principais referências para estudos futuros.

FIGURA 3: GRAFO DA MATRIZ DE COCITAÇÃO



FONTE: Garcia; Stoltz (2025).

Ao observar o grafo da matriz de cocitação - figura 3, podemos observar que os círculos maiores referem-se às obras mais citadas e as linhas identificam a interlocução entre essas obras, podendo assim identificar os principais autores e obras que trabalham a temática. As obras mais citadas são: Vygotsky (1971) com o livro *The Psychology of Art* e Van Der Veer e Valsiner (1994) com o livro *The Vygotsky reader*, seguidas por Holodyski (2013), com o artigo “*The Internalization Theory of Emotions: a cultural historical approach to the development of emotions*”. Ratner (2000) com o artigo “*A Cultural-Psychological Analysis of Emotions*” e Vygotsky (1978) com a obra “*Mind in society: the development of higher psychological processes*”. Podemos assim, identificar cinco obras seminais para quem estuda Vygotsky e emoções.

Realizamos uma nova busca no portal de periódicos da CAPES, buscando pelas palavras-chaves: “*perezhivanie OR perejivânie*”, obtivemos 198 resultados. Filtramos por somente artigos, revisados por pares, nas línguas: portuguesa, inglesa e espanhola, o que resultou em 162 artigos.

Os critérios de inclusão adotados foram: estudos que abordassem a temática da *perezhivanie* em crianças e adolescentes ou, no caso de pesquisas com adultos, que estes estivessem inseridos em contextos educacionais. Como critérios de exclusão, desconsideramos artigos repetidos, estudos focados em adultos fora do contexto educacional, pesquisas sobre atores ou estética teatral sem relação com o público infantil, e trabalhos que não tratassem diretamente da temática da *perezhivanie*.

Para a seleção, foram analisados os títulos e palavras-chave de cada artigo, aplicando os critérios de exclusão. Esse processo resultou em um conjunto final de 73 artigos sobre *perezhivanie*. A partir disso, elaboramos uma tabela contendo o título, autores e referências de cada estudo selecionado.

Realizamos uma nova leitura dos títulos para estabelecer categorias de agrupamento com base nos temas abordados nos artigos. Esse processo originou oito categorias:

1. Artigos teóricos ou conceituais sobre *perezhivanie*
2. Psicologia da arte
3. Experiências educacionais
4. Educação infantil ou primeira infância
5. Jogos e dramatizações
6. Segunda língua
7. Emoções e autorregulação
8. Vivências em outros contextos.

Com as categorias definidas, estruturamos uma matriz de síntese, organizando os artigos em uma tabela dentro de suas respectivas categorias. A seguir, apresentamos os principais resultados obtidos:

QUADRO 1 - CATEGORIAS DE ARTIGOS SOBRE *PEREZHIVANIE*

Categorias	Quantidade de artigos
1- Artigos teóricos ou conceituais de <i>perezhivanie</i>	18
2- Psicologia da arte	06
3- Experiências educacionais	15
4- Educação infantil ou primeira infância	11

5- Jogos e dramatizações	04
6- Segunda língua	04
7- Emoções ou autorregulação	11
8- Vivências em outros contextos	04

FONTE: Elaborado pelas autoras (2023).

Nesta tese, foram analisados artigos conceituais sobre *perezhivanie*, bem como estudos que abordam experiências educacionais, jogos e dramatização, emoções e autorregulação, além de vivências em outros contextos. Os artigos selecionados serviram como base teórica para a fundamentação da pesquisa.

Embora existam estudos sobre regulação emocional na perspectiva histórico-cultural como cita Fler e Hammer (2013), ainda são poucas as pesquisas que exploram configurações de grupo, o papel dos educadores e a forma como estruturam experiências para apoiar o desenvolvimento emocional dos estudantes (Fler; Hammer, 2013).

Segundo essas autoras, muitos currículos internacionais enfatizam a importância do desenvolvimento emocional. Um exemplo é o *Early Years Learning Framework* (EYLF), desenvolvido pelo Departamento de Educação da Austrália, que destaca a regulação emocional como um fator essencial para interações sociais e para o sucesso no aprendizado. No entanto, as autoras ressaltam que ainda há uma lacuna na compreensão sobre como promover o suporte adequado à regulação emocional em ambientes coletivos. Dessa forma, pesquisas que investiguem essa questão tornam-se fundamentais para ampliar a compreensão sobre o tema.

Essa lacuna na pesquisa sobre emoções pode ser explorada por meio da experiência proporcionada pelo jogo, que trabalhará a regulação emocional em contextos grupais, integrando o uso da fantasia. Esse aspecto é pouco investigado em estudos sobre o desenvolvimento de jogos voltados para adolescentes. A maior parte das pesquisas concentra-se em jogos para a primeira infância ou para o público infantil, negligenciando o papel da fantasia na adolescência, um aspecto já destacado nos estudos de Vygotsky (1991).

As emoções são frequentemente consideradas obstáculos à aprendizagem e ao raciocínio (Mirza, 2016). No entanto, estudos da neurociência, como os trabalhos de Fonseca (2016) e Lima (2019), destacam o papel essencial das emoções no

processo de ensino-aprendizagem. Mirza (2016) argumenta que a perspectiva histórico-cultural, fundamentada nas teorias de Vygotsky e outros estudiosos, amplia essa compreensão, considerando as emoções como parte integrante da cognição e da aprendizagem.

A vida mental humana é essencialmente afetiva. Os indivíduos se conectam ao mundo por meio de uma teia dinâmica e contínua de sentimentos e emoções, o que reforça a importância de trabalhar as emoções em todas as fases da vida. A escolha de desenvolver um jogo voltado para adolescentes surgiu a partir da observação do crescente número de casos de ansiedade, depressão, automutilação e até mesmo tentativas de suicídio entre jovens, um quadro que se intensificou ainda mais após a pandemia.

Para Vygotski (2017b), as emoções estão situadas na intersecção entre a história individual e social, sendo passíveis de transformações e desenvolvimento. Elas são consideradas funções psicológicas superiores, que combinam tanto componentes biológicos instintivos quanto influências histórico-sociais.

Vygotski (2012a) diferencia dois níveis de funções psíquicas: as inferiores, também chamadas de primitivas ou elementares, e as superiores, ou culturalizadas. As funções psicológicas elementares são inatas ao ser humano, enquanto as superiores são mediadas pelo contexto social e cultural. Assim como outras funções mentais, as emoções não permanecem fixas em sua forma original. No decorrer da vida social, os sentimentos são construídos, antigas conexões se desintegram e novas relações emergem, dando origem a sistemas emocionais mais complexos e integrados a diferentes aspectos da vida mental. Esse processo gera formas específicas de conexão entre as emoções e o desenvolvimento psicológico (Vygotsky, 1999).

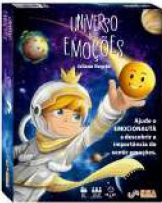
Dessa forma, a pesquisa apresenta significativa relevância social e acadêmica, buscando contribuir para o desenvolvimento emocional de adolescentes e preencher lacunas no campo científico sobre o tema.

No levantamento preliminar da literatura disponível, observa-se que o trabalho com jogos tem sido amplamente estudado por diversos autores, desde as referências clássicas de Piaget e Vygotsky até pesquisas contemporâneas que exploram o uso de jogos e a gamificação no ambiente escolar. Entre os estudiosos que discutem essa abordagem, destacam-se Kishimoto (1993), Fade *et al.* (2014), Alves (2015) e Bacich e Moran (2017), entre outros.

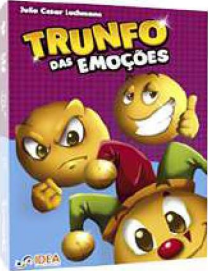
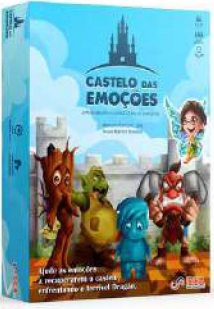
Segundo Weston e Weston (2000, p. 15), “o jogo é o meio mais eficiente de ensinar uma criança”. Para os autores, diferentemente de outros métodos de ensino, o jogo envolve a criança de forma integral no processo de aprendizagem, ativando múltiplos sentidos e promovendo uma experiência significativa.

Ao pesquisar jogos já existentes que trabalham com emoções, identificamos aqueles listados no quadro 2.

QUADRO 2 - JOGOS QUE TRABALHAM AS EMOÇÕES

IMAGEM	NOME	PÚBLICO	DESCRIÇÃO	PATENTE AUTOR	MÉDIA DE VALOR
	Passeio pelas emoções	5 anos	Uma maneira divertida para auxiliar a criança a identificar, compreender e expressar suas emoções de forma lúdica. No jogo são abordadas as emoções: Raiva, medo, alegria, amor, tristeza e nojo.	Little Lion	R\$56,00
	Universo das emoções	6 anos	Este jogo desenvolve capacidades de identificar, reconhecer e nomear as emoções básicas: felicidade, tristeza, raiva, medo, nojo, surpresa e desprezo, além da neutralidade.	Sinopsys Editora Juliana Negrão	R\$153,00
	Potinhos de emoções	De 3 a 6 anos	Os participantes terão 10 potinhos para expressar como se sentem, cordões para mostrar o quanto sentem e um calendário para colar adesivos e registrar suas emoções. Este jogo é destinado à utilização clínica, psicopedagógica e familiar, sendo uma excelente ferramenta para desenvolver a inteligência emocional em crianças de até 6 anos. Promove o entendimento do vocabulário adequado para identificar e representar as emoções.	Idea Jogos Luana C. Ganzert	R\$152,67

	Organizan do as emoções	6 a 10 anos	São 40 cartas, divididas em 10 grupos de emoções. Cada grupo possui três cartas que montam uma história e uma carta com questionamentos para serem respondidos. Esta obra permite que a criança identifique as expressões faciais dos personagens e as emoções em um determinado contexto, estimulando a resolução de problemas, o planejamento e a organização.	Editora Matrix Lorryne Bragança	R\$32,00
	Empilhan do emoções	6+ anos	Faça combinações com as cartas de emoções para ganhar o jogo. Descubra quem é o mais rápido identificando e memorizando as emoções. A cada jogada, a emoção muda e as cartas especiais são um convite para deixar o jogo ainda mais divertido.	Idea Jogos Juliana Negrão	R\$82,08
	Grok	14+ anos	O Grok é um jogo de cartas de sentimentos e necessidades baseado na comunicação não-violenta (CNV) com 20 formas de jogar, com variações para jogar sozinho, em pequenos e grandes grupos.	Editora Colibri	R\$150,00
	Habilida- des sociais	12+ anos	Esta caixinha de cards é um recurso que pode ser utilizado tanto em contexto clínico quanto familiar (em dinâmicas, brincadeiras). É um material para ampla faixa etária, alcançando adolescentes, adultos e idosos, utilizando de linguagem acessível. O conteúdo dos cards auxilia na identificação das habilidades e na reflexão de como é possível desenvolvê-las.	RICard's Bruno Luiz Avelino Cardoso	R\$41,00

	Tabuleiro da ansiedade	12+ anos	O jogo tem como fundamento a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) desenvolvida por Aaron Beck e o objetivo de oferecer ao psicólogo clínico mais um instrumento que facilite na psico educação, bem como nas intervenções junto a adolescentes e adultos que trazem como principal demanda sintomas de ansiedade disfuncional.	RIC Jogos Catarina Brandão e Regina Azevedo	R\$97,00
	São tantas emoções	6+ anos	Neste jogo é possível trabalhar a identificação das emoções (raiva, medo, nojo, alegria e tristeza) e formas de lidar com essas emoções a partir de comportamentos assertivos.	Estímulos	R\$57,00
	Trunfo das emoções	6+ anos	Reconhecer suas emoções e as dos outros com autocritica e capacidade para lidar com elas. A partir de 6 anos, com auxílio de um adulto. A partir de 8 anos não precisa de auxílio.	Idea Jogos Júlio Cesar Luckmann	R\$57,00
	Castelo das emoções	6 a 12 anos	As emoções, Alegria, Nojo, Medo, Raiva e Tristeza, sempre viveram em harmonia no Castelo das Emoções. Mas em um ataque repentino, o Dragão da Solidão expulsou as emoções do castelo, isolando cada uma delas. Agora, você deverá ajudar as emoções a recuperar o equilíbrio do castelo. Mas tenha cuidado, o caminho é perigoso cheio de situações imprevisíveis, e o dragão está à espreita, esperando para a qualquer momento poder capturar uma emoção e trancá-la no calabouço.	Idea Jogos Manuela Ramos C. Lins e Bruno Martini Bonaldo	R\$130,00

	Túnel do tempo	10+ anos	O material trabalha com três períodos da vida do adolescente: passado, presente e futuro. Dessa forma, buscamos relembrar fatos passados e, então, prosseguir reconstruindo sua história, conhecendo sua rotina (fatos atuais) e fazendo com que ele se imagine em um futuro (ora próximo, ora longínquo).	Arenales Books Maria Salete Arenales Loli	R\$219,99
---	----------------	----------	--	--	-----------

FONTE: Elaborado pelas autoras (2022).

O Quadro 2 apresenta 12 jogos voltados para o trabalho com emoções, dos quais oito são destinados ao público infantil e quatro são direcionados para adolescentes a partir dos dez anos. Dentre esses jogos, cinco são de tabuleiro, sendo apenas dois especificamente voltados para adolescentes: *O Túnel do Tempo* e *O Tabuleiro da Ansiedade*.

O *Tabuleiro da Ansiedade* tem como base a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) e aborda especificamente a ansiedade disfuncional. Já *O Túnel do Tempo* trabalha com três fases da vida do adolescente – passado, presente e futuro –, tendo como objetivo facilitar a comunicação, ampliar as investigações diagnósticas do psicólogo e estimular a reflexão do paciente, fortalecendo, assim, o vínculo psicoterapêutico.

O grande diferencial desta tese reside na construção de um jogo desenvolvido em colaboração com os próprios adolescentes, partindo de suas realidades e vivências no ambiente escolar. A análise dos jogos existentes revela que nenhum deles adota essa abordagem, tampouco trabalha a situação social de desenvolvimento a partir da perspectiva de Vygotsky. Dessa forma, este estudo preenche uma lacuna relevante na área, trazendo uma proposta inovadora para o desenvolvimento emocional dos adolescentes por meio do jogo.

Becker (2003, p. 107) afirma que a escola “deveria ser o lugar das simulações possíveis de todas as experiências significativas vividas pela humanidade”. Essa visão dialoga diretamente com a perspectiva de Vygotski (2012b), que considera que o desenvolvimento da consciência infantil parte de um estado inicial indiferenciado, composto por atrações, afetos e sensações. Para o autor, as emoções constroem e se transformam nas interações sociais, moldando-se de acordo com os diferentes contextos.

Dessa forma, esta tese se alinha tanto à concepção de Becker (2003), ao propor vivências escolares que simulam experiências significativas, quanto à teoria de Vygotsky, ao fundamentar-se no conceito de *perezhivanie* para compreender o papel das emoções no desenvolvimento humano.

Além disso, Moreira *et al.* (2012) destacam que diversos estudiosos apontam as competências emocionais como fatores de proteção contra problemas comportamentais e perturbações psicopatológicas. Essas competências influenciam diretamente processos como cognição, percepção e ação, evidenciando a relevância de abordagens educacionais que integrem o trabalho com as emoções ao desenvolvimento dos adolescentes.

Diante desse cenário, e considerando a importância das emoções na constituição do sujeito e na sua interação social, esta pesquisa busca investigar o papel do jogo no desenvolvimento emocional dos adolescentes. Assim, formula-se o seguinte problema de pesquisa: Como ocorre o processo de desenvolvimento das emoções e da autorregulação em adolescentes a partir da construção e da prática de um jogo que envolva emoções e situação social de desenvolvimento?

Baseado no pressuposto de uma pesquisa mista (Sampieri, 2013), que implica na coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, procurando obter uma “fotografia” mais completa do fenômeno, seguiu-se a orientação do autor em formular perguntas separadas, subperguntas para cada método de análise. Desta forma, esta pesquisa procura descobrir:

- Como ocorre o desenvolvimento das emoções relacionadas à situação social de desenvolvimento no referencial da Teoria Histórico-cultural?
- De que forma um jogo, como produtor de Zona de Desenvolvimento Iminente, pode desenvolver as emoções e a autorregulação a partir de Vygotsky?
- Quais estratégias os adolescentes utilizam para lidar com emoções que surgem de situações-problema negativas?
- Como se expressa o desenvolvimento das emoções e da autorregulação de adolescentes após a construção e vivência do jogo, envolvendo emoções e situação social de desenvolvimento?

A última pergunta das subperguntas refere-se a uma análise quantitativa e parte das seguintes hipóteses:

H0- Após a construção e vivência do jogo, não há mudanças no desenvolvimento das emoções e da autorregulação de adolescentes.

H1- A construção e a vivência do jogo influencia no desenvolvimento das emoções e da autorregulação.

Esclarecemos alguns conceitos fundamentais que ajudarão na compreensão da presente pesquisa, são eles: “situação social de desenvolvimento”, “*perezhivanie*”, “Zona de desenvolvimento iminente”, “proximal”, ou “imediato” como é mais conhecido, e o conceito de “autorregulação”.

Nesta tese, optamos pela tradução de “zona de desenvolvimento iminente”, com base em Prestes (2012). A autora faz uma crítica às traduções do russo, dizendo que são traduções pouco cuidadosas. Ela afirma que tanto as palavras *proximal* quanto *imediato* não transmitem o que é essencial no conceito, que está ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução, além da ação colaborativa de outra pessoa. “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (Prestes, 2012, p. 190). O termo “iminente” sugere algo que está prestes a acontecer, que está próximo no tempo ou que está à beira de ocorrer. Por isso, na língua portuguesa, concordamos com a autora que esta tradução define melhor o conceito.

A “situação social de desenvolvimento” é um conceito utilizado por Vygotsky para caracterizar a combinação dos processos internos de desenvolvimento e as condições externas. O conceito integra “a riqueza dos processos internos, constituídos na história anterior do sujeito, com as influências que caracterizam cada um dos momentos sociais do desenvolvimento” (Rey, 2000, p. 136). Para Rey (2000), cada nova situação social que o sujeito enfrenta se converte em uma via de desenvolvimento para novas formações psicológicas. O autor afirma que esse termo não aparece de forma consciente na obra de Vygotsky, mas surge como um dos temas centrais nos trabalhos de Bozhovich, um de seus colaboradores. No caso do jogo proposto, ele será um ambiente social em que os adolescentes poderão trabalhar as suas emoções e desenvolver a autorregulação, facilitando o aprendizado e o crescimento emocional por meio das interações com os outros.

“*Perezhivanie*” ou “vivência”, como é traduzido do russo para o português, é considerado por Vygotsky como uma unidade da situação social de desenvolvimento. Vygotsky entendia por vivência a relação afetiva da criança com o seu meio. “A vivência representa a unidade indissolúvel de elementos externos e internos, que se expressam indissoluivelmente integrados nos aspectos cognitivos e afetivos” (Rey, 2000, p. 136). Em síntese, a *perezhivanie* é “uma unidade de análise de uma situação social de desenvolvimento” (Fleer; Rey; Veresov, 2017, p. 11). Esse conceito será central na pesquisa, pois o jogo visa promover vivências emocionais nos adolescentes, ajudando-os a lidar com suas emoções de maneira construtiva.

Zona de desenvolvimento iminente (ZDI) e/ou proximal (ZDP), como é chamada em algumas traduções, é descrita por Vygotsky como a distância entre o nível de desenvolvimento atual (ou real) e o que a pessoa poderá atingir de forma autônoma (desenvolvimento potencial). A ZDI é definida pela realização de tarefas que são resolvidas pela criança com a orientação de adultos ou com a colaboração de companheiros mais aptos. Ela indica as funções que ainda não amadureceram e que estão em processo de amadurecimento na criança, permitindo prever o que ocorrerá amanhã em seu desenvolvimento. O que a criança sabe fazer hoje com a ajuda de outros, amanhã saberá fazer sozinha (Vigotski, 2021).

“A zona de desenvolvimento iminente define com presteza quais são as possibilidades de a criança dominar com orientação, com ajuda, com indicação ou em colaboração o que ainda não domina” (Vigotski, 2021, p. 195). Em relação ao jogo, a ZDI é relevante, pois o jogo foi estruturado de maneira que desafie os adolescentes dentro de sua zona de desenvolvimento, promovendo um aprendizado significativo através da interação social.

A autorregulação refere-se à capacidade de um indivíduo controlar seus próprios processos emocionais, comportamentais e cognitivos, especialmente em situações de desafio ou de conflito, ou seja, a autorregulação como a capacidade de lidar com as emoções e moldar os próprios comportamentos para atingir objetivos, adaptar-se às situações e agir de acordo com o que pretende. No contexto desta pesquisa, o desenvolvimento da autorregulação emocional é um dos principais objetivos, e o jogo visa ajudar os adolescentes a aprender como lidar com suas emoções de maneira mais eficaz, aprimorando suas habilidades de autorregulação através da experiência e da prática social.

Aprofundaremos cada conceito ao longo dos capítulos. A seguir, apresentaremos os objetivos gerais e específicos da tese e sua estrutura.

1.2 OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL: analisar o processo de desenvolvimento das emoções e da autorregulação em adolescentes, por meio da construção e vivência de um jogo que envolve emoções e situações sociais de desenvolvimento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender o desenvolvimento das emoções em adolescentes, no contexto da situação social de desenvolvimento, à luz da Teoria Histórico-Cultural.
- Investigar o jogo como produtor da Zona de Desenvolvimento Iminente e sua relação com o desenvolvimento da autorregulação emocional, com base nos pressupostos de Vygotsky.
- Analisar os processos utilizados por adolescentes para lidar com as emoções geradas por situações-problema de caráter negativo.
- Avaliar as transformações no desenvolvimento das emoções e da autorregulação em adolescentes antes e após a construção e vivência coletiva de um jogo voltado às emoções e à situação social de desenvolvimento.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

A tese inicia com uma apresentação pessoal da autora, seguida pelas seguintes seções:

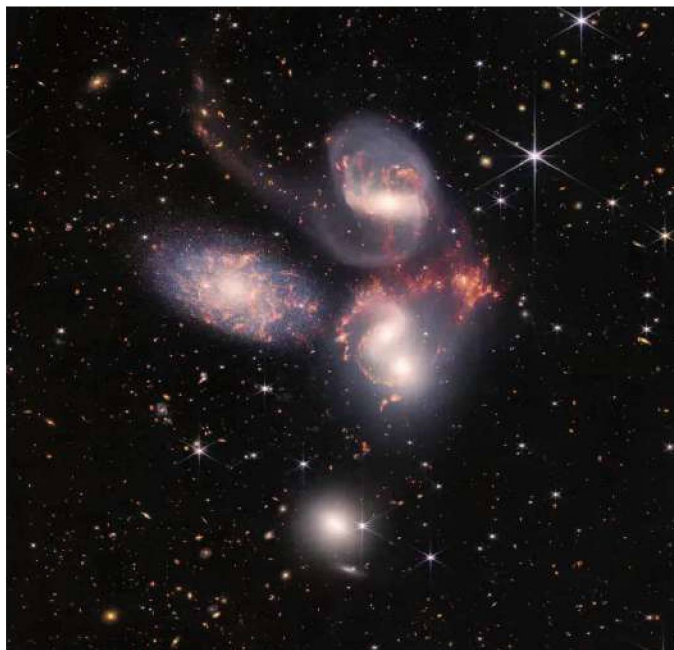
1. **Introdução** – Apresenta o tema e a problemática da pesquisa, contextualizando o contexto histórico e social. Apresentam-se o problema de pesquisa, a justificativa pessoal, social e acadêmica, os objetivos e a estrutura da tese.
2. **Emoções, sentimentos, situação social de desenvolvimento, *perezhivanie* e competência socioemocional** – Neste capítulo, são apresentados conceitos importantes abordados na tese dentro da perspectiva

histórico-cultural, como os de emoção, sentimento, situação social de desenvolvimento, *perezhivanie* e competência socioemocional.

3. **O olhar histórico-cultural sobre a adolescência** – Este capítulo aborda quem é o adolescente de acordo com a legislação brasileira, suas peculiaridades e seu desenvolvimento à luz da Teoria Histórico-Cultural. Discute também o desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos no adolescente, além de tratar da concepção da imaginação e da criatividade na adolescência.
4. **O jogo e a zona de desenvolvimento iminente** – Apresentamos a origem e o conceito de jogo como manifestação social, discutindo as funções psicológicas superiores e a importância do jogo como mediador na zona de desenvolvimento iminente, especialmente no contexto escolar. Também trazemos uma análise dos adolescentes e os jogos digitais.
5. **Encaminhamentos metodológicos da pesquisa** – Neste capítulo, é descrito o método utilizado para o desenvolvimento da tese, o processo de construção do jogo, a caracterização da pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados.
6. **Análise e discussão dos resultados** – Neste capítulo, são apresentados e analisados os dados da pesquisa, promovendo discussões a partir dos achados e estabelecendo conexões com a literatura científica.
7. **Considerações finais** – Este capítulo retoma e responde aos objetivos da tese. A pesquisadora optou por essa denominação por entender que a pesquisa não se encerra com esta tese, uma vez que o conhecimento não é estático, mas está sempre em processo de desenvolvimento.

A tese é finalizada com as referências, apêndices e anexos. Convido você, leitor, a vivenciar esta experiência conosco.

2 EMOÇÕES, SENTIMENTOS, SITUAÇÃO SOCIAL DE DESENVOLVIMENTO, *PEREZHIVANIE* E COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL



Quinteto de Stephan, Nasa (12/07/2022).

"O homem paciente vale mais que um general que venceu muitas batalhas porque é muito mais difícil controlar as próprias emoções do que conquistar uma cidade". (PROVÉRBIOS 16:32).

Assim como Vygotsky costumava trazer versículos bíblicos em seus textos — como no exemplo: "Dá a Deus o que é de Deus e a César o que é de César" (Vygotsky, 2004, p. 140) —, também iniciamos este capítulo com um versículo da Bíblia, escrito por Salomão, que retrata com precisão a importância de saber lidar com as emoções, um dos maiores desafios para o ser humano.

Neste capítulo, apresentaremos uma reflexão sobre as emoções e os sentimentos, dialogando com autores contemporâneos dentro da perspectiva histórico-cultural e com a obra de Vygotsky, abordando sua última contribuição para a Teoria das Emoções. Discutiremos conceitos fundamentais, como situação social de desenvolvimento, *perezhivanie* e subjetividade na abordagem histórico-cultural.

Além disso, destacaremos a relevância das competências socioemocionais no ensino, trazendo as dez competências gerais da BNCC.

2.1 EMOÇÕES E SENTIMENTOS: ENTENDENDO CONCEITOS

O estudo das emoções é uma das questões mais complexas a serem estudadas no campo da psicologia (Mesquita, 2012). Vygotsky dizia que:

De fato, cabe afirmar sem nenhum exagero que cientificamente não compreendemos, sem dúvida, nada das emoções, que não temos nem sequer a sombra de uma teoria qualquer sobre a natureza das emoções em geral e sobre cada uma delas em particular (Vygotski, 2017b, p. 108).

Apesar de ser inegável a existência e a importância da autorregulação das emoções, estabelecer limites e variáveis para um tema tão complexo é um desafio. À luz da teoria de Vygotsky, destaca-se a necessidade de uma visão integrada, uma vez que não é possível isolar o aspecto físico de outros fatores nesses estudos.

Na revisão de literatura, a análise bibliométrica identificou três obras de Damásio (1994, 1999, 2003), frequentemente cocitadas entre os autores quando a temática envolve emoções e Vygotsky. Considerando que Damásio é um renomado neurologista e neurocientista da atualidade e que suas obras surgiram na revisão bibliométrica, abordaremos sua perspectiva científica, contrapondo-a com a de Vygotsky.

Damásio (2011) afirma que o estudo das emoções nos remete às questões da vida e do valor. Para ele, a emoção está associada à recompensa e à punição, aos impulsos e às motivações e, conseqüentemente, aos sentimentos. Todos esses elementos estão intrinsecamente envolvidos na regulação da vida.

Ainda segundo Damásio (2011), a essência da emoção e a do sentimento são distintas. As emoções são programas de ação complexos, moldados pela evolução, que se manifestam por meio de expressões faciais, posturas corporais e até mesmo mudanças nas vísceras e no meio interno. Esses aspectos físicos são complementados por um programa cognitivo, que envolve determinadas ideias e formas de cognição.

Emoções consistem numa coleção de ações internas involuntárias que ocorrem em conjunto (por exemplo, contrações na musculatura lisa, alterações na frequência cardíaca, respiração, secreções hormonais, expressões faciais, postura), desencadeadas por eventos perceptuais (Damásio, 2022, p. 64).

As emoções ocorrem quando imagens processadas no cérebro ativam regiões responsáveis por desencadeá-las, como a amígdala ou áreas específicas do córtex do lobo frontal. Quando uma dessas regiões é estimulada, moléculas químicas são secretadas por glândulas endócrinas e núcleos subcorticais, sendo liberadas tanto no cérebro quanto no corpo. Um exemplo é a liberação de cortisol em situações de medo, provocando reações como contração do intestino, fuga, imobilização, postura de terror e expressões faciais características (Damásio, 2011).

Para Valsiner (2001, *apud* Mirza, 2016), há um intenso debate sobre o uso dos termos "emoções" e "sentimentos". O autor diferencia "emoções" de "emoções verbalizadas", descrevendo estas últimas como a forma pela qual os participantes utilizam signos (palavras) no contexto social de sua produção. Já o termo "sentimentos" refere-se ao fluxo de afeto ainda não semiotizado, ou seja, quando a pessoa vivencia uma sensação, mas ainda não compreende plenamente o que está sentindo, sem clareza sobre as diferentes manifestações desse sentimento. Observa-se, assim, que a interpretação de Valsiner diverge da perspectiva de Damásio (2011).

Já Vygotsky não diferencia emoções, sentimentos e afetos, sendo possível observar ao longo de suas obras a fusão entre esses termos. Para Toassa (2011, p. 80), Vygotsky considera o afeto como “uma das fontes da constituição de sentidos conscientes e da criação de cultura”. Camargo (2004, p. 104) corrobora essa ideia ao afirmar que “a emoção e os sentimentos são elementos constitutivos da cognição, da mesma forma que a memória, a percepção, a atenção, a imaginação, a vontade e a linguagem”.

Dessa forma, percebe-se que, para Vygotsky, não há distinção entre emoção, sentimento e afeto. Seus fundamentos epistemológicos baseiam-se na ideia de que as formas mais simples de comportamento, inicialmente pautadas na relação entre percepção e reação, vão se transformando e adquirindo novas configurações estruturais ao longo do desenvolvimento (Toassa, 2011).

Toassa (2011) afirma que, na obra *Psicologia da Arte*, Vygotsky trabalha a ideia de que as emoções podem ser compreendidas como uma forma de energia,

um fenômeno psicofísico com diversas manifestações, possuindo uma dupla expressão: ideacional e corporal. A catarse artística é um exemplo da transformação dessa energia em um processo especificamente humano, concentrado no sistema nervoso central. Por meio da arte, o indivíduo consegue canalizar seus sentimentos e sua energia, transformando as emoções em imagens da fantasia.

Em outras obras, como *A Psicologia Pedagógica*, Vygotsky inclui as emoções entre os tipos de instintos ou atividades instintivas, tratando-as em termos de “comportamentos emocionais” de base hereditária, sendo as emoções uma subclasse dos comportamentos instintivos. No entanto, o autor defende que os tipos inferiores de energia podem tornar-se culturalizados e superiores, empregando os “olhos da consciência” (Toassa, 2011).

Assim, Vygotsky categoriza as funções psíquicas em inferiores/primitivas e culturalizadas/superiores. As emoções, inicialmente relacionadas aos impulsos e às necessidades, desenvolvem-se nesse campo intelectual, assim como ocorre com as funções psíquicas superiores.

A etapa da vontade ou do domínio da própria conduta é possível apenas com a conquista dos meios culturais: ferramentas (mediadoras da relação entre homem e natureza) e signos (mediadores da relação dos homens com outros homens e consigo mesmo) (Toassa, 2011, p. 98).

Por meio das mediações, o indivíduo pode dominar seu próprio comportamento e o processo de satisfação. No ser humano, as emoções não são apenas uma reação a determinadas condições ou demandas externas; elas se expressam como um estado psicológico complexo, que possibilita ou não o reconhecimento do indivíduo como parte de um espaço.

Fleer, Rey e Veresov (2017) partem do conceito dialético de Vygotsky sobre o funcionamento inter e intrapsicológico, demonstrando que as emoções se desenvolvem culturalmente, e não biologicamente, sendo essencialmente sociais e não apenas individuais. Segundo os autores, as emoções são sempre sentidas e compreendidas em contextos sociais, nos quais os outros atribuem sentido às expressões cruas. É nessas interações que ocorrem o desenvolvimento e a autorregulação emocional.

Além disso, os sentimentos e as emoções são expressões culturais, interpretadas e vivenciadas coletivamente. Na obra de Fleer, Rey e Veresov (2017),

não há distinção entre os termos emoções e sentimentos, sendo ambos denominados expressões culturais.

Para Damásio (2011), enquanto as emoções são ações seguidas por ideias e modos de pensar, os sentimentos emocionais correspondem às percepções daquilo que o corpo faz durante a emoção, incluindo a percepção do estado de espírito que ocorre naquele momento.

Os impulsos e as motivações são os constituintes mais simples da emoção. Por isso, sentimentos como alegria ou tristeza alteram nosso estado de impulsos e motivações, modificando nossa combinação de apetites e desejos. Já os “sentimentos nos fornecem o conhecimento da vida no corpo e, de pronto, tornam esse conhecimento consciente” (Damásio, 2022, p. 33). Dessa forma, os sentimentos proporcionam aos organismos uma experiência de sua própria existência.

Os sentimentos emocionais são “percepções compostas daquilo que ocorre em nosso corpo e na nossa mente quando uma emoção está em curso” (Damásio, 2011, p. 142). Segundo o autor, os sentimentos são imagens de ações, e não ações em si; o mundo dos sentimentos é constituído por percepções registradas em mapas cerebrais. Ao falar em imagens, Damásio não se refere apenas às imagens visuais, mas a qualquer padrão gerado pelos canais sensoriais predominantes.

As imagens que constituem nossa mente são resultado da atividade neural bem organizada, que transmite esses padrões ao cérebro. Padrões neurobiológicos mapeados se transformam em eventos mentais chamados de imagens. Quando esses eventos fazem parte de um contexto contendo sentimentos e auto-percepção, tornam-se experiências mentais e, assim, se tornam conscientes (Damásio, 2022).

Burkitt (2021) apresenta uma crítica a Damásio, argumentando que este desconsidera o fato de que os signos e as imagens que constituem a consciência humana não surgem apenas da atividade cerebral, mas são, sobretudo, produto da atividade social e da comunicação significativa.

Ainda para Damásio, “os sentimentos se originam nas profundezas do nosso interior e não necessariamente em uma só região” (2022, p. 72). O objeto do sentimento ou da percepção é uma parte do próprio organismo; esse objeto se localiza dentro do sujeito que o percebe. Seu papel é ajudar a gerir a vida. Os sentimentos atuam como sentinelas, informando à mente o estado da vida no interior

do organismo. “... os sentimentos são tanto qualitativos como quantitativos” (Damásio, 2022, p. 79).

As informações fornecidas pelos sentimentos indicam qualidades de coisas ou de estados, como bom ou não tão bom, horrível ou não tão ruim; geram as valências – positiva ou negativa, prazerosa ou desconfortável, agradável ou desagradável, que o organismo experimenta. Às vezes, as informações fornecidas pelos sentimentos não são realmente verdadeiras, podendo ser confundidas com o determinismo do sistema (Damásio, 2022).

Os sentimentos fazem mais do que fornecer informações valiosas; eles nos forçam a agir de acordo com as informações, motivando nossas ações, como nos casos de fome e sede. Muitas das respostas que os sentimentos promovem são executadas automaticamente, como é o caso da respiração e da micção. No entanto, para Damásio (2022), a regulação das emoções do indivíduo é um fator que permite controlar os córtices insulares e a inervação da mucosa do estômago, o que pode permitir ou não que a bactéria cause uma úlcera.

Nota-se que Damásio adota uma abordagem biológica do conceito de emoções, semelhante à teoria de James-Lange, que foi criticada por Vygotsky. Para Toassa (2011, p. 120), a teoria de James-Lange “acabava por reduzir as emoções a um mecanismo animal, sem sentido próprio nem vida subjetiva, marginalizando as determinações vinculadas à personalidade e à história”.

Toassa (2011) afirma que Damásio funde o pensamento de Espinosa com o darwinismo atual, o que o aproxima do darwinismo social, distante da teoria histórico-cultural.

Damásio concede especial atenção à geração contínua de mapas neurais do estado/das alterações do corpo (mormente através do lobo parietal direito, do córtex do cíngulo, da ínsula, do tálamo, do hipotálamo, dos núcleos posteriores do tronco encefálico), que seriam os alicerces dos processos mentais e o substrato dos sentimentos (percepção/consciência das emoções, as quais são respostas automáticas ou comportamentos reflexos, referentes ao estado do corpo) (Toassa, 2011, p. 166).

O neurocientista considera as emoções como ações ou movimentos detectáveis, como respostas químicas ou padrões eletrofisiológicos, reproduzindo um darwinismo ortodoxo (Toassa, 2011). No entanto, a complexidade das emoções não pode ser representada nem explicada apenas pela neuroimagem, pois elas são muito mais complexas. Não se pode separar o biológico do social.

Vigotski (2009, p. 26), ao abordar o caráter emocional e a imaginação, afirma que a emoção “parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante”. Ele argumenta que vemos as coisas com olhares diferentes dependendo de estarmos na desgraça ou na alegria, por exemplo. Afirma que qualquer sentimento “não tem apenas uma expressão externa, corporal, mas também uma interna, que se reflete na seleção de ideias, imagens e impressões” (Vigotski, 2009, p. 26). Vigotski denomina esse fenômeno como a “lei da dupla expressão do sentimento” e traz como exemplo o medo, que se expressa não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alterações nos batimentos cardíacos e respiração, mas também se manifesta nas impressões recebidas e nas ideias que vêm à mente da pessoa naquele momento, as quais geralmente estão imersas no sentimento que a domina.

A consciência é introduzida na evolução por sentimentos negativos, como dor, sofrimento e a compreensão da mortalidade. No entanto, a dor sozinha, sem a perspectiva do prazer, promove os esforços para evitar o sofrimento, mas não a busca pelo bem-estar. Logo, “somos marionetes da dor e do prazer, libertados ocasionalmente por nossa criatividade” (Damásio, 2022, p. 94).

Por isso, o sentir é um componente fundamental da consciência elementar. Todos os sentimentos têm a função de refletir o estado da vida no interior de um corpo, seja esse estado espontâneo ou modificado pela emoção. Os sentimentos, tão essenciais para a produção de consciência, têm duas fontes. A primeira fonte é o trabalho incessante de gerir a vida no interior do corpo, com “sentimentos homeostáticos” como: bem-estar, mal-estar, fome de alimento, de ar, sede, dor, desejo e prazer. A outra fonte de sentimentos é o conjunto de reações emotivas, fracas ou fortes, chamadas por Damásio (2022) de “sentimentos emocionais”, como medos, alegrias e irritações.

Assim, o sentimento é um degrau para a consciência. “Sentimentos originam a consciência e, num ato de generosidade, presentearam o resto da mente com ela” (Damásio, 2022). A mente consciente ajuda o organismo a identificar com clareza o que é requerido para sua sobrevivência e, com base em sentimentos, trabalha para atender a esses requisitos. Os sentimentos protegem a vida, informando sobre perigos e oportunidades e dando o incentivo para agir.

O conceito de sentimento, trazido por Damásio, é o que mais se aproxima do entendimento de emoções para Vygotsky, pois, de certo modo, ele traz a

consciência para o sentido. No entanto, vemos que, mesmo assim, Vygotsky vai muito além, pois não estuda a emoção de forma fragmentada; ele a compreende como uma função psicológica superior, que envolve tanto o biológico quanto o social, podendo ser desenvolvida, assim como as demais funções superiores.

Camargo (2004) afirma que a cognição não é independente da vida prática, pois os processos cognitivos, como percepção, memória, abstração, generalização, raciocínio e solução de problemas, ocorrem em atividades concretas e práticas, sendo formados dentro dos limites dessas atividades. Dessa forma, esses processos são construídos socialmente, possuem uma forma culturalmente mediada e se desenvolvem historicamente.

Assim, estabelece-se que “a emoção e os sentimentos são elementos constitutivos da cognição, da mesma forma que a memória, a percepção, a atenção, a imaginação, a vontade e a linguagem” (Camargo, 2004, p. 104). Para Vygotsky, as funções psíquicas não se desenvolvem isoladamente, mas formam sistemas funcionais dinâmicos, isto é, conjuntos de processos interligados que se reorganizam ao longo da história do indivíduo e das interações sociais.

“A emoção, além de ser um fato fisiológico, é também um comportamento social, pois constitui um sistema de expressão que abre o caminho para o domínio da linguagem” (Camargo, 2004, p. 111). A palavra, ao transmitir a experiência da humanidade, atua no córtex cerebral infantil, fechando um sistema completo de conexões e permitindo a compreensão da realidade. Assim, a palavra atua como mediadora da atividade e forma a consciência.

No início, a conduta da criança é controlada pela fala do adulto. Aos poucos, a criança vai internalizando essas instruções, reproduzindo-as para si mesma. Ao longo do processo, converte-se em fala interna, ocorrendo o processo de internalização da fala, que regula o comportamento. Dessa forma, com o surgimento da linguagem e formas mais adaptadas de comportamento, a emoção é mediada, modificando-se e desenvolvendo-se. A emoção se transforma, pois conecta-se com outras funções e passa a se expressar junto ou por meio delas (Camargo, 2004).

Portanto, o tipo de emoção que um indivíduo vivencia depende do que ele pensa sobre a situação na qual experimentou a emoção; o cognitivo influencia no seu sentir. Assim, as formas mais adaptadas de comunicação vão lapidando a emoção pela cultura, quando mediada pela linguagem. Porém, também é possível observar que, em determinados momentos, pode ocorrer uma ruptura no sistema

psicológico, e a emoção voltar a se expressar em formas de comportamentos já superados, retornando a estágios anteriores, mais primitivos e menos conscientes (Camargo, 2004).

Dessa forma, nota-se que a visão de Damásio, quando se refere às emoções, é fragmentada, pois não integra essas emoções com as demais funções superiores nem com as mediações que acontecem através da cultura e do social, sendo uma forma fragmentada de estudar as emoções. O conceito de emoções é muito complexo, e mesmo Vygotsky reconheceu isso. Camargo (2004, p. 116) afirma que “a vivência emocional, em razão de sua densa dimensão sensorial e motora, sempre escapa, em algum aspecto, à organização conceitual”. Logo, não é possível estudar as emoções sob uma perspectiva cartesiana e fechada; é preciso abranger todos os aspectos biológicos, sociais e culturais.

Burkitt (2021, p. 798) corrobora, dizendo que “sentimentos e emoções - como nos referimos a eles hoje na cultura ocidental - são tanto um produto cultural e histórico quanto nossas formas de cognição e conceitos sociais”. Para o autor, a assimilação da linguagem através de interações sociais com os outros é o que transforma as funções mentais inatas da criança em funções mentais mais elevadas, operando de acordo com as leis do desenvolvimento cultural e histórico, e não da biologia.

Smith (2019) afirma que as emoções existem porque servem a um propósito evolutivo. No entanto, o que exatamente constitui uma emoção básica pode ser entendido como algo socialmente construído. O autor argumenta que as emoções surgem como resultado dos valores vinculados às nossas metas e dos juízos que fazemos a respeito dos fatos. Para ele, as emoções não são ilógicas, e o modo como os indivíduos as reconhecem e regulam pode ter um impacto significativo em sua trajetória futura, destacando a importância da “regulação emocional” (Smith, 2019).

Na teoria histórico-cultural, a obra inacabada da doutrina das emoções não foi concluída por Vygotsky devido ao seu falecimento precoce, mas suas reflexões foram fundamentais para muitos estudiosos que ainda hoje estudam e aprofundam suas teorias.

2.2 EMOÇÃO E SENTIMENTOS EM VYGOTSKY: A DOUTRINA DAS EMOÇÕES

Vygotsky não apresenta um conceito explícito diferenciando emoção e sentimentos, mas associa as emoções à expressão bruta e o sentimento ao sistema de sentimentos culturalmente desenvolvido, afirmando:

Emoções não são exceções diferentes de outras manifestações de nossa vida mental. Como todas as outras funções mentais, as emoções não permanecem na conexão em que são dadas inicialmente em virtude da organização biológica da mente. No processo de socialização da vida, os sentimentos se desenvolvem e as conexões anteriores se desintegram; as emoções aparecem em uma nova relação com outros elementos da vida mental, um novo sistema se desenvolve, novas ligações de funções mentais e unidades de ordem superior aparecem dentro das quais padrões especiais, interdependentes, formas especiais de conexão e movimentos são dominantes (Vygotsky², 1999 *apud* Fleer, 2017, p.88).

Ao mesmo tempo em que Vygotsky definiu as emoções como expressão bruta, ao longo de outras obras, ele mistura o termo "emoções" com "sentimentos", considerando as emoções como uma função psicológica superior e até dividindo-as em emoções inferiores e superiores (Vygotski, 2017b).

Vygotsky observa que a historicidade é uma das qualidades das funções superiores da emoção e do sentimento, pressupondo que o desenvolvimento emocional seja modificado pelos significados e sentidos dos sentimentos e das emoções. Magiolino (2010, p. 02) corrobora, dizendo que “as emoções se transformam e se desenvolvem na e pela história”.

Em uma busca por produções soviéticas do período de Vygotsky que abordassem a temática das emoções, Machado, Facci e Barroco (2011) encontraram a obra de Smirnov, intitulada *Las emociones y los sentimientos* (Smirnov, 1969, *apud* Machado; Facci; Barroco, 2011). Nesta obra, o autor procura elucidar seus argumentos sobre as emoções e os sentimentos, dizendo que eles são sociais, históricos e determinados por relações sociais entre os homens, por classes sociais e por exigências sociais. Sua posição vai ao encontro do que defendia Vygotsky.

Para Smirnov (1969, *apud* Machado; Facci; Barroco, 2011), as emoções correspondem mais à satisfação de necessidades orgânicas, relacionadas às

² Vygotsky, L. S. The teaching about emotions: Historical-psychological studies. In: Vygotsky, L. S. , **The collected works of L. S. Vygotsky**, v. 6, New York: Plenum Press, 1999, p. 69–235.

sensações. Já os sentimentos correspondem às necessidades culturais e espirituais, as quais surgem durante o desenvolvimento histórico da humanidade. O autor esclarece que nem tudo na realidade objetiva provoca uma reação, mas apenas aquilo que corresponde a uma necessidade ou motivo da atividade do sujeito, que age sobre ele. Assim, as emoções e sentimentos são subjetivos para aquele que sente, com o objetivo em sua gênese.

Del Cueto (2015) traz um resumo das principais obras nas quais Vygotsky abordou as emoções, até chegar à sua última obra, a "doutrina das emoções" (Vygotski, 2017b), a qual não conseguiu completar devido à sua morte prematura. Del Cueto (2015) afirma que a primeira abordagem de Vygotsky sobre o tema das emoções foi feita em seu primeiro livro, *Psicologia Pedagógica*, publicado originalmente em 1926. Neste livro, o autor mantinha posições próximas às da reflexologia, concordando com a teoria das emoções de James-Lange. Ele admite a raiz biológica das emoções elementares, que originalmente teriam uma utilidade adaptativa, mas, ao mesmo tempo, considera que as emoções e os sentimentos agregam complexidade ao comportamento, conferindo-lhe um novo significado que pode direcionar o comportamento posterior.

Apesar da raiz biológica das emoções, Vygotsky considerava que elas podiam ser educadas, ou seja, era possível modificar os estímulos aos quais uma reação emocional está ligada por meio do condicionamento, criando, assim, novas relações entre o indivíduo e o ambiente. "A educação das emoções é sempre, em essência, uma reeducação das emoções, ou seja, uma modificação na direção da reação emocional inata" (Vigotski, 2005, p. 252-253). Para Magiolino (2010), a questão central da obra do autor diz respeito ao desenvolvimento das emoções, (trans)formadas pelo signo e pela significação na história sócio-individual.

Em 1932, Vygotsky voltou a tratar das emoções em uma série de palestras, nas quais argumentou que o drama de toda a psicologia moderna poderia ser encontrado no tratamento das emoções. Tal tratamento era realizado a partir de duas perspectivas gerais: a primeira destacava o aspecto corporal e biológico das emoções, separando-os do psíquico; e a segunda incorporava as emoções ao psíquico, mas, na condição de separá-las e isolá-las, o que foi muito criticado por Vygotsky (Del Cueto, 2015). Duas conferências de Vygotsky trataram dessa questão das emoções em seu sistema de pensamento: "A imaginação e seu

desenvolvimento na infância” e “As emoções e seu desenvolvimento na criança”, publicadas pela primeira vez em 1932 (Clot, 1997).

Na obra “*A imaginação e seu desenvolvimento na infância*” (Vygotski, 1998), o autor faz uma breve explanação de como a imaginação é abordada na psicologia de Freud (1856-1939), Piaget (1896-1980) e outros autores. Para Vygotsky, a velha psicologia ora privilegiava estudos sobre o comportamento, ora dava destaque à consciência. A imaginação era reduzida a outras funções psicológicas, subdividindo-se em imaginação reprodutora, quando análoga à memória, e imaginação criadora. O autor não apenas explica descritivamente, mas propõe aspectos biológicos e histórico-culturais em intrínseca relação (Machado; Facci; Barroco, 2011).

O processo criativo era entendido como apenas a associação de elementos preexistentes, sem abrir espaço para a criação além do que já preexiste no psiquismo. Vygotsky diz que, assim como a emoção na psicologia, a imaginação também foi um processo psicológico pouco estudado, sendo classificada como epifenômeno, ou seja, um fenômeno psicológico secundário. O autor enuncia a importância da imaginação criativa e concebe o desenvolvimento da imaginação e sua capacidade de estabelecer conexões díspares, não casuais e atreladas às condições histórico-sociais. Para ele, a emoção “desempenha um papel de mediadora, que conecta a realidade imediata e a imaginação, e não só a imaginação que é rica em momentos emocionais, mas também o pensamento realista” (Machado; Facci; Barroco, 2011, p. 649). As emoções em Vygotsky aparecem entrelaçadas aos fenômenos psicológicos, como a imaginação e o pensamento, não como epifenômenos, mas assumem um papel ativo que desencadeia ações e não são apenas desencadeadas por elas.

Em suma, a conferência sobre imaginação também é uma redação sobre a emoção, pois ambas as funções são classificadas pelo autor como sendo superiores, culturais e assumem papéis semelhantes na história da psicologia. O autor procurou destacar a participação ativa da vida emocional na esfera cognitiva do pensamento e no movimento criador, que é a imaginação (Machado; Facci; Barroco, 2011).

Em “*O problema do retardo mental*” (Vygotski, 2017a), ao apresentar criticamente as teorias contemporâneas sobre a criança “débil mental”, Vygotsky aborda a questão da afetividade e sua relação com os componentes intelectuais da

consciência. Ele critica a teoria de Lewin por não contemplar a ideia de desenvolvimento e por tentar resolver o problema do intelecto e do afeto de forma metafísica e antidialética. Para o autor, nem as funções intelectuais nem afetivas, nem a relação entre afeto e intelecto, são fixas e imutáveis; elas sofrem transformações e são aperfeiçoadas durante o desenvolvimento (Del Cueto, 2015). Afirmar que tanto o pensamento quanto o afeto são funções da consciência humana, com relações interfuncionais entre eles: “tudo reside no fato de que o pensamento e o afeto representam partes de um todo único - a consciência humana” (Vygotski, 1997a, p. 268).

Na obra *“O problema da psicologia do trabalho criativo do autor”* (Vygotski, 1999; Vygotski, 2009), Vygotsky se expressa na mesma linha, considerando que as emoções não são diferentes de qualquer outra manifestação da vida psíquica do ser humano. “No processo da vida social, emoções e sentimentos se desenvolvem e estabelecem novas relações com outros elementos da vida mental, ao mesmo tempo em que as conexões anteriores desaparecem” (Del Cueto, 2015, p.31).

Para Vygotsky, nossas emoções e afetos são funções complexas e históricas. Em sua obra *“Psicologia da Arte”* (Vygotski, 1999), o autor já considerava a relação entre arte, emoção e vida social, defendendo o caráter social da emoção. Ele nega as teorias que reduzem a arte à sensação ou à emoção comum. Para ele, “a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (Vygotski, 1999, p. 315). Em outros trechos, Vygotsky afirma que “a arte é o social em nós” (Vygotski, 1999, p. XII) e vê a “arte como técnica social do sentimento” (Vygotski, 1999, p. 03).

Em sua obra *“Doutrina das Emoções”* (Vygotski, 2017b), Vygotsky critica a teoria dos reformistas da psicologia atual por explicar as emoções com base no fundamento orgânico, estritamente fisiológico, incluindo-a como a única concepção materialista das emoções e das sensações. Vygotsky pretendia investigar a questão da natureza das relações existentes entre os fenômenos físicos provocados pelas emoções e o fenômeno fisiológico que acompanha essas emoções (Vygotski, 2017b). Assim, argumenta que a teoria das emoções ficou estagnada em termos de pesquisa, em comparação com outras teorias, como a da memória. Diz que é preciso analisar o pensamento filosófico junto com todas as pesquisas empíricas.

Ele afirma que “não dispomos de nenhuma arma mais sólida e forte para a crítica de Espinosa do que a revisão de suas ideias à luz do conhecimento científico atual” (Vygotski, 2017b, p. 148).

Assim, Vygotsky vai construindo uma discussão com as teorias da época, como a de James-Lange e Cannon. Lange traz a hipótese de que as expressões físicas diretas que acompanham a emoção originam mudanças nas funções do aparato vasomotor, diferentes para cada emoção. Ele estudou sete mudanças: desencanto, aflição, terror, perturbação, impaciência, alegria e ira. Para Lange, a causa das emoções é constituída por inumeráveis reflexos que surgem sob a influência de objetos externos (Vygotski, 2017b).

Cannon modifica a tese de James-Lange, dizendo que a relação principal entre as reações orgânicas e o processo emocional não pode ser interpretada de modo algum como uma relação de causa e efeito. Ele reformula uma frase clássica, “estamos aflitos porque choramos”, afirmando que “choramos de tristeza, alegria, intensa ira ou de um sentimento de ternura” (Vygotski, 2017b, p. 118). Para Cannon, os órgãos internos desempenham no complexo emocional um papel insignificante, especialmente no reconhecimento da natureza das emoções. Ele afirma que não há uma base orgânica estereotipada idêntica para todas as reações emocionais.

Vygotsky também constrói um diálogo com experiências desenvolvidas por autores como Sherrington, Marañón, Wilson, Dana, Fischer e Münsterberg. Traz como exemplo os experimentos feitos por Sherrington com cachorros, nos quais tentou isolar a influência do cérebro nos músculos, cortando o nervo vago e a medula espinhal. Ele percebeu que os cachorros continuavam a demonstrar espanto ao ver um macaco, da mesma forma que faziam antes da cirurgia, chegando à conclusão de que o cérebro continua a produzir reações emocionais mesmo depois de ser isolado dos órgãos internos e de numerosos músculos esqueléticos. Mesmo após uma segunda cirurgia, na qual isolou o cérebro de todo o corpo, com exceção da cabeça e da região escapular, o cachorro continuou a expressar intensas reações de ira, satisfação e terror. Vygotski (2017b) atribui a essa experiência o componente psíquico da reação emocional.

Marañón, citado por Vygotsky, fez um experimento injetando adrenalina em doses suficientes para que surgissem todas as manifestações orgânicas típicas das emoções fortes nos participantes e utilizou a auto-observação das pessoas para seu estudo. Como conclusão, Marañón apontou uma clara distinção entre a percepção

dos fenômenos periféricos da emoção vegetativa (mudanças corporais) e a emoção psíquica, que não surgiu nos participantes do experimento. A ausência dessa emoção psíquica permitiu aos participantes perceber a síndrome vegetativa com uma tranquilidade total, sem um sentimento real. Os pacientes sentiam como se estivessem à espera de uma grande alegria, sem, de fato, estarem emocionados, chegando a chorar sem saber o motivo (Vygotski, 2017b).

Vygotsky analisa essa experiência dizendo que “uma injeção de adrenalina evoca na pessoa todas as manifestações corporais típicas que acompanham as emoções fortes, mas essas manifestações são vividas como sensações e não como emoções” (Vygotski, 2017b, p. 133).

Wilson, também citado por Vygotsky, descreveu casos de manifestações patológicas de riso e choro, as quais não correspondiam às emoções. Os enfermos se sentiam tristes, mas riam em voz alta ou choravam quando sentiam alegria. Posteriormente, observou pessoas com paralisia facial, que relataram ter sentimentos por trás do rosto paralisado, comparando-o a uma máscara. Segundo Wilson, a teoria de James sobre as manifestações corporais não está correta. Ao contrário, os pacientes com paralisia facial podem manter uma expressão facial fixa como se fosse uma máscara, mas ainda assim sentir uma risada interna (Vygotski, 2017b).

Dana estudou uma mulher de 40 anos que quebrou a 3ª e a 4ª vértebra ao cair, ficando totalmente paralisada. Após um ano de observação, Dana não notou nenhuma mudança na personalidade da mulher, que continuava com todas as emoções de antes. Para Vygotsky, essas teorias demonstram que as emoções não se concentram apenas no campo biológico, sendo necessária uma “investigação histórico-psicológica” para a construção de uma nova teoria das emoções (Vygotski, 2017b, p. 147).

Vygotsky faz um diálogo dessas teorias com a de Descartes, considerando-o o pioneiro da velha teoria das emoções. O autor aponta Descartes como o verdadeiro fundador da teoria visceral, ao reduzir a emoção à sensação das modificações viscerais. Também analisa a obra de Espinosa, esclarecendo a magnitude de sua contribuição para a construção de uma nova psicologia dos afetos. Vygotsky argumenta a favor dos aspectos anti-cartesianos da doutrina de Espinosa, destacando que, para ele, as doutrinas de Descartes e Espinosa são polares: “Descartes estava do lado da psicologia naturalista e explicativa; Espinosa,

do lado da psicologia antinaturalista e descritiva” (Vygotski, 2017b, p. 175). O autor afirma que Espinosa apresentou uma antítese a respeito de Descartes, mas uma antítese materialista.

Vygotsky procurou esclarecer as bases filosóficas das teorias psicológicas da emoção, dividindo-as entre psicologia explicativa (causal) e descritiva (teleológica). Para o autor, ambas as correntes psicológicas tinham raízes na doutrina cartesiana: a explicativa no mecanicismo e a descritiva no espiritualismo de Descartes.

Para Gomes (2008, p. 82), a contribuição de Espinosa para a teoria dos afetos foi abrir possibilidades “para uma explicação materialista das emoções humanas”. Em contrapartida, a filosofia de Descartes era explicativa, causalista e naturalista (Machado; Facci; Barroco, 2011).

Vygotsky afirma que tanto a velha teoria quanto a nova, trazida por esses autores, “têm por objeto de investigação emoções brutas (não refinadas), ligadas diretamente aos instintos, em grande grau comum no animal e no homem [...] as emoções inferiores” (Vygotski, 2017b, p. 160). Ele critica as teorias que separam as emoções da consciência e veem sua origem na atividade dos órgãos internos. Para o autor, essa maneira de pensar exclui as emoções do contexto geral do desenvolvimento psíquico do homem e as situa de forma isolada.

Para Vygotsky, não podemos pensar nas emoções como eternas, inatingíveis e invariáveis, pois essa teoria exclui toda a possibilidade de desenvolvimento e de complexidade. Também não é possível considerar a emoção como uma reação inata do organismo. A ideia de seu desenvolvimento, comparado aos reflexos e estímulos-resposta de Pavlov, é ilusória. Vygotsky argumenta que as emoções são complexas e podem ser desenvolvidas, considerando-as uma das funções psicológicas superiores. Dessa forma, o homem, por meio da mediação da palavra com significado, pode se desenvolver e modificar o social. O pensamento é entendido pelo autor como sempre emocional, e por isso, não pode ser estudado separadamente.

Outro ponto criticado por Vygotsky é a explicação das sensações humanas apenas por uma perspectiva causal. Ele dá o exemplo de uma mãe que perdeu um filho. Se alguém lhe dissesse que suas sensações ou emoções são apenas sintomas físicos, ela ficaria indignada, pois, embora sinta esses sintomas, seus sentimentos são muito mais profundos.

Para Del Cueto (2015), fica clara a posição dialética, antidualista e antirreducionista nos trabalhos de Vygotsky, que buscava construir uma psicologia capaz de superar a crise em que estava imersa. Vygotsky tentou realizar uma abordagem psicológica unificada, sob uma perspectiva não escisionista. Podemos perceber seu pensamento dialético na própria doutrina das emoções, na qual ele afirma:

Mas, se abandonarmos os limites de correntes psicológicas e científicas isoladas, se nos elevarmos por cima delas, e dentro de um plano de investigação histórica examinarmos as fontes e raízes dos sistemas opostos; se com ajuda de uma investigação teórica, em essência filosófica, dos problemas fundamentais da psicologia moderna descobriremos sua unidade e conexões internas, e mostrarmos que atrás dessa luta de opiniões se encontram as contradições inerentes a própria doutrina cartesiana, veremos que com frequência, teorias polares não aparecem como inimigas, e sim como gêmeas, não tanto como oposições que se excluem uma às outras no plano do saber empírico, e sim, como conceitos correlativos que propõem mutuamente e são impossíveis um sem o outro, como é a direita sem a esquerda (Vygotski, 2017b, p.250).

Pode-se observar que os aspectos essenciais da teoria das emoções estão no desenvolvimento social e individual, no pensamento dialético, na transformação, nos processos de contraposição às estruturas estáticas e na interdependência entre emoção e cognição, no não dualismo. “As emoções estão situadas em relação à história individual e social, passíveis de transformação e desenvolvimento; são funções superiores que compartilham componentes biológicos-instintivos e histórico-sociais” (Machado; Facci; Barroco, 2011, p. 653).

Vygotsky dizia que:

A emoção depende diretamente da organização da consciência, do número e sistematização das ideias com cuja ajuda se elaboram as impressões externas. Se trata unicamente de que nossas emoções expressam estados do corpo e os próprios estados do corpo são a expressão de ordem de nossas percepções (Vygotski, 2017b, p. 284).

Nota-se que o autor se preocupou não só com o desenvolvimento das etapas do pensamento, mas também com o desenvolvimento da consciência e da personalidade como um todo, sob a influência das relações sociais, da linguagem e da cultura. A consciência e as emoções se desenvolvem em relação às outras funções mentais e à situação social da criança, por meio da qual ela assimila o patrimônio social e cultural.

Em síntese, em grande parte de sua última obra, Vygotsky criticou as teorias existentes na época sobre as emoções, observando que o campo dos estudos das emoções era dividido pelo dualismo cartesiano, entre materialismo e idealismo. O entendimento materialista das emoções era alicerçado no naturalismo, como manifestações dos órgãos sensoriais periféricos, enquanto a abordagem idealista conceitua as emoções no plano subjetivo ou espiritual. Vygotsky chegou a elogiar o trabalho psicanalítico de Freud, por sua abordagem desenvolvimentista, entendendo a emoção como parte da psicodinâmica da formação da personalidade através de diferentes estágios do desenvolvimento infantil (Burkitt, 2021).

Para Burkitt (2021), Vygotsky parecia almejar uma abordagem materialista histórica, na qual as emoções inferiores são desenvolvidas em emoções superiores por meio do processo de desenvolvimento cultural, em que as emoções nunca devem ser conceituadas como separadas ou opostas ao pensamento. Em vez disso, a emoção e o pensamento encontram-se em uma relação distinta em vários tipos de pensamento, como o pensamento realista e o pensamento da imaginação. À luz da tentativa de superar a divisão entre materialismo e idealismo, Vygotsky recorre à filosofia de Espinosa, que defendeu a unidade da mente e do corpo na experiência emocional.

Destarte, a emoção é um processo passível de desenvolvimento e transformação. É uma função psicológica superior, concomitantemente biológica e social, complexa e que não pode ser dividida em elementos, pois as propriedades do todo se perderiam e, conseqüentemente, não seria possível explicá-la. Segundo Camargo e Bulgacov (2016, p. 217), "para definir emoção, é necessário estudar o significado/sentido da emoção". Assim, surgem os conceitos de situação social de desenvolvimento e *perezhivanie*, que veremos a seguir.

2.3 SITUAÇÃO SOCIAL DE DESENVOLVIMENTO E *PEREZHIVANIE*

A situação social de desenvolvimento e *perezhivanie* são conceitos essenciais para uma nova concepção de psicologia, desenvolvidos por Vygotsky, mas ainda pouco explorados em comparação com outros conceitos do autor. A seguir, abordaremos cada um deles.

2.3.1 Situação social de desenvolvimento

A teoria histórico-cultural caracteriza o ambiente social como uma fonte de desenvolvimento. Vygotski (2012b) afirma que o ambiente social é a fonte para o aparecimento de todas as propriedades humanas específicas da personalidade.

Para explicar o processo de desenvolvimento ontogenético, Vygotsky diz que a estrutura e a formação das funções superiores da atividade psíquica realizam-se “no processo de desenvolvimento social da criança, no processo de sua inter-relação e de sua colaboração com o meio social que a rodeia” (Vygotski, 2022, p. 284). Ele complementa dizendo que: “Só no processo da vida social coletiva se têm elaborado e desenvolvido todas as formas superiores de atividade intelectual próprias do homem” (Vygotski, 2017b, p. 201).

Cada período, cada etapa de desenvolvimento, se caracteriza para Vygotsky como uma nova formação, uma estrutura da personalidade da criança. Em cada etapa, o vínculo entre a criança e seu ambiente, principalmente o meio social, é único e específico. Essa relação peculiar é o que o autor denomina de situação social de desenvolvimento. Ele diz que:

No início de cada período de idade, a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos esta relação como situação social de desenvolvimento nessa idade. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permite à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Por tanto, a primeira questão que devemos resolver ao estudar a dinâmica de alguma idade, é aclarar a situação social do desenvolvimento (Vygotski, 2012b, p. 264)

A situação social de desenvolvimento representa o momento inicial para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento, determinando as formas e o caminho ao longo dos quais a criança irá adquirir novas características de personalidade, extraindo-as da realidade social. A situação social não existe fora da criança ou sem a participação dela; é um sistema de interações, relações da criança com o meio social. “A situação social de desenvolvimento é uma unidade da criança e da realidade social, que existe como um sistema de relações da criança com o ambiente e do ambiente com a criança” (Fleer; Rey; Veresov, 2017, p. 10).

O conceito de situação social de desenvolvimento caracteriza o mundo social como fonte de desenvolvimento e descreve um tipo especial de relação entre a criança e o meio social, uma espécie de ponto de partida do desenvolvimento da criança. Ou seja, a situação social de desenvolvimento não é um ambiente social, mas sim um sistema dinâmico de relações e interações entre a criança e o meio social. Ela reflete a influência de uma realidade social no desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, traz à tona o que a criança traz para o meio social (Veresov, 2017).

Corroboram essa ideia Pereira, Magalhães e Pasqualini (2020, p. 356), ao afirmarem que o conceito de situação social de desenvolvimento se refere a uma “combinação especial entre os processos internos de desenvolvimento já engendrados no psiquismo dos sujeitos no período anterior de desenvolvimento e as demandas sociais típicas feitas a eles em cada período de vida”.

“A situação social de desenvolvimento existe como uma unidade única e dinâmica das características individuais da criança e dos vários aspectos do ambiente social” (Veresov, 2017, p. 58). Assim, ela é um sistema de relacionamento único e dinâmico entre a criança e seu ambiente social, que ocorre por meio de *perezhivanie*.

A situação social de desenvolvimento não é igual ao ambiente social, mas é uma unidade complexa e dinâmica de certos aspectos e características ambientais e das características individuais da criança. Logo, essa unidade não pode ser analisada dividindo-a em partes como social e individual, ou objetivos e subjetivos, pois perderia a propriedade da unidade total. Assim, deve haver uma unidade de análise da situação social de desenvolvimento que permita a análise dessa complexidade. Vygotsky denomina essa unidade de análise de uma situação social de desenvolvimento como *perezhivanie*³ (Fleer; Rey; Veresov, 2017).

2.3.2 *Perezhivanie*

Os conceitos de emoções e *perezhivanie* transcendem o determinismo social dominante tanto na psicologia soviética quanto em muitos dos trabalhos no campo

³ Optou-se por manter o termo original *perezhivanie*, uma vez que é um termo de difícil tradução e não há tradução consensual entre os autores. Além disso, a literatura internacional também adota amplamente o termo em russo para preservar seu significado teórico.

dos estudos vygotskianos até hoje. Dentro da teorização histórico-cultural, introduzida pela primeira vez por Vygotsky, esses conceitos levaram a uma compreensão do psiquismo humano não como resultado de operações internalizadas, mas, como um sistema gerador inseparável do indivíduo. No caso da *perezhivanie*, Vygotsky explicitou sua compreensão como uma nova unidade psicológica da consciência (Fleer; Rey; Veresov, 2017).

A tradução da palavra *perezhivanie* no ocidente tem sido variada de acordo com autores. Blunden (2016) diz que é um conceito complexo e não há nenhuma tradução em inglês da palavra que se aproxime do conteúdo central do conceito. Os tradutores de Stanislávski usaram variadamente a tradução como “a arte de viver uma parte”, “viver a cena”, “sensações”, “viver e experimentar”, “experiência”, “experiência emocional” “criação”. Já os tradutores de Vygotsky utilizam a palavra “experiência”, “experiência interior”, “experiência emocional”. González Rey usa o espanhol “vivencias”, como tradução direta de *perezhivanie* (Mok, 2017).

Delari Jr. e Bobrova Passos (2009) elucidam que o prefixo “pere” implica a ideia de “através” e “zhivat” significa “viver”. Assim, para os autores, *perezhivanie* significa a vida em transformação. Vinha e Welcman (2010), ao traduzirem *perezhivanie*, recorrem ao dicionário de psicologia clínica, que também encontra a origem das palavras significando “viver através de algo”. Em português, de acordo com os autores, a melhor tradução seria “vivência”. Blunden (2016), ao analisar a etimologia da palavra, diz que *perezhivanie* vai além de uma simples experiência. Ele também afirma que “zhivat” significa “viver” e “pere” significa carregar algo sobre algo, deixar algo passar, ultrapassar. Portanto, *perezhivat* significa ser capaz de sobreviver depois de algum desastre, ou sobreviver a algo. No entanto, *perezhivaniya* pode ser positiva, e não apenas dolorosa; está ligada ao destino dos projetos de vida de uma pessoa, sendo episódios que mudam a vida e começam com um momento de clareza dessa situação.

Toassa (2011, p. 32) traduz como “vivência” (переживание – *perezhivânie*). A autora diz que os verbos russos se agrupam em pares: “Um deles é *perejit* (пережить) e *perejivát* (переживать), ambos originários do verbo *jít* (жить). Em seu sentido amplo, tanto *jít* quanto *perejit* significam ‘viver’.”

Burkitt (2021) diz que o termo em russo tem um significado ativo, representando mudanças de vida, episódios e transformações que criamos para nós

mesmos. Pode ser ativo como *pereživashii* ou passivo como *pereživаемii* (Toassa⁴, 2025). Sendo assim, *perezhivanie* é entendido como a maneira como vivenciamos a vida a partir do centro de nossa personalidade, como uma unidade ou totalidade. Baseia-se em “nosso próprio sentido pessoal, como entendemos o significado inerente à vida social com base em atividades coletivas e linguagem, mas sempre a partir de nossa posição particular dentro dela” (Burkitt, 2021, p. 800).

Blunden (2016) afirma que a primeira coisa a saber sobre *perezhivanie* é que é um substantivo contável, que pode ser usado no plural (*perezhivaniya*), e que somente substantivos contáveis podem ser unidades de qualquer coisa. Devido à sua complexidade, o autor defende que “não devemos tentar traduzir *perezhivanie*...” (Blunden, 2016, p. 278). Para ele, devemos assimilar o conceito da palavra para a nossa língua.

Veresov (2017) distingue dois significados para *perezhivanie*: como um fenômeno ou processo psicológico que pode ser observado e estudado empiricamente, e como um conceito, uma ferramenta teórica para análise do processo de desenvolvimento. Ainda para Veresov (2017), *perezhivanie*, como conceito e ferramenta analítica teórica, permanece muito menos explorado em comparação com sua abordagem como fenômeno.

Em suas primeiras obras, Vygotsky já trazia a concepção de *perezhivanie* em relação às concepções do social e do individual, tentando não olhar o social e o individual como oposições, mas como uma unidade dialética. Ele dizia que:

É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como a existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas uma pessoa com sua *perezhivanie* individual (Vigotski, 1999, p.315).

Embora em sua obra *Psicologia da Arte*, as traduções tenham tornado invisível o uso da *perezhivanie* por Vygotsky, a palavra tinha um lugar firme na cultura russa (Blunden, 2016). *Perezhivanie* é uma ferramenta, um conceito para analisar a influência do ambiente sociocultural, não somente na pessoa, mas também em seu processo de desenvolvimento, que é visto como o caminho pelo qual o social se torna o individual. Nesta abordagem, amplia-se a perspectiva

⁴ Sugestão apresentada pela professora Dra. Gisele Toassa, durante banca de defesa desta tese, em Curitiba, em 15 set. 2025. Informação verbal.

desenvolvimentista e supera-se o determinismo social ingênuo (Fleer; Rey; Veresov, 2017).

O conceito de *perezhivanie* unifica a emoção e a cognição no indivíduo com seu ambiente em uma única unidade, para melhor conceituar o processo de desenvolvimento mental humano (Mok, 2017). *Perezhivanie* “descreve a lente afetiva e emocional através da qual as interações na ZDP são percebidas, representadas e apropriadas” (Mok, 2017, p. 27).

Na obra *The Problem of Environment*, Vygotsky dizia que *perezhivanie* “é um conceito que nos permite estudar o papel e a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico das crianças na análise das leis do desenvolvimento” (Vygotsky, 1994 *apud* Veresov, 2017, p. 49). Aqui, *perezhivanie* é trazido como um conceito relacionado com o processo de desenvolvimento e com o papel e a influência do ambiente no desenvolvimento. Dessa forma, *perezhivanie* é um conceito que nos permite estudar o processo de desenvolvimento como uma ferramenta analítica, uma lente teórica para esse estudo.

De acordo com Bittencourt e Fumes (2021), Vygotsky apontou três princípios para a análise do fenômeno, que direcionam o processo de análise das vivências dos participantes de pesquisa. São eles: 1) Diferenciar a análise do objeto e a análise do processo. Analisa-se o processo desde os momentos iniciais de vida do sujeito, seu nascimento, contexto familiar e todos os seus espaços de vida, a partir de um movimento analítico interpretativo. 2) Contrapor as tarefas descritivas e explicativas da análise. A partir dos acontecimentos da história de vida dos participantes, é necessário demarcar os processos de *perezhivanie* presentes em suas narrativas para compreender e explicar as situações que levaram a determinadas subjetivações. 3) Converter o objeto em movimento e o fossilizado/estagnado em processo, utilizando outros instrumentos e recursos para compor os estudos, como, por exemplo, os recursos digitais. Este é o processo para estudar a *perezhivanie* como unidade de análise.

“Os *perezhivaniya* têm início, meio e fim; são eventos, episódios, atividades, acontecimentos ou experiências dos quais as pessoas participam ativamente” (Blunden, 2016, p. 275). O autor afirma que *perezhivaniya* são as unidades ou capítulos da autobiografia de um indivíduo, os episódios que se destacam na memória a partir do pano de fundo de sua vida. Assim, a *perezhivanie* forma a base

de quem você é, sendo unidades de uma consciência ou da personalidade como um todo.

Toassa (2019) faz uma crítica a Blunden (2016), dizendo que lhe escapa a percepção do caráter imperfeito de *pereživânie*, ou seja, as vivências não são estados fixos, mas processos abertos que continuam a se transformar ao longo da vida e das interações sociais.

Veresov (2017) aponta autores que enfatizam o caráter emocional de *perezhivanie*, enquanto outros destacam sua natureza complexa e integrativa, como uma unidade de componentes emocionais e cognitivos na percepção e compreensão do ambiente social. Assim, a *perezhivanie* é descoberta como um tipo especial de processo psicológico, que inclui e se relaciona com: experiência emocional, interpretação, imaginação, criatividade, percepção, vivência, construção de significado, apropriação, internalização, compreensão e cognição.

Vygotsky (1994), dizia que:

[...] para uma compreensão adequada do papel que o ambiente desempenha no desenvolvimento infantil, é sempre necessário abordar o ambiente não como um critério absoluto, mas relativo [...] O ambiente não deve ser considerado uma condição de desenvolvimento [...] mas deve-se sempre abordar o ambiente do ponto de vista da relação que existe entre a criança e seu ambiente em um determinado estágio de seu desenvolvimento (Vygotsky, 1994, p.338).

Pode-se notar que Vygotsky aborda o problema do ambiente a partir de seu papel no desenvolvimento social e na mente da criança, enfocando a relação que se estabelece entre a criança e seu meio. Além disso, Vygotsky compara a *perezhivanie* a uma refração, como um prisma que refrata a luz; assim, a *perezhivanie* é refratada pelo prisma da criança.

A *perezhivanie*, decorre de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu ambiente, determina que tipo de influência essa situação ou esse ambiente terá sobre a criança. Portanto, não é nenhum dos fatores em si (se tomado sem referência à criança) que determina como eles influenciam o futuro curso de seu desenvolvimento, mas os mesmos fatores refratados pelo prisma da criança (Vygotsky, 1994, p. 339-340).

Para exemplificar essa refração, Vygotsky traz o exemplo de três crianças que foram atendidas em sua clínica. A mãe das crianças era dependente alcoólica e, como resultado, sofria de distúrbios nervosos e psicológicos. Durante seus colapsos, a mãe tentou jogar uma das crianças pela janela e, regularmente, batia ou jogava-as

no chão. As crianças viviam em condições de pavor e medo devido às circunstâncias.

Cada uma das crianças apresentou um quadro diferente de desenvolvimento interrompido, causado pela mesma situação. Ou seja, as mesmas circunstâncias resultaram em desfechos diferentes para cada criança. A mais nova apresentou sintomas neuróticos de natureza defensiva, como ataques de terror, enurese e gagueira, demonstrando completa depressão e desamparo diante da situação. A segunda criança desenvolveu uma condição agonizante, um estado de conflito interior, pois sua mãe era simultaneamente uma figura positiva e negativa, um objeto de apego doloroso. Já o filho mais velho demonstrou maturidade precoce, seriedade e solicitude; ele entendeu que a mãe estava doente e sentiu pena dela. Tornou-se o membro mais velho da família e o único responsável por cuidar dos outros. Esta criança não era vivaz, com interesses normais para a idade, sendo uma criança cujo desenvolvimento normal foi severamente interrompido.

Cada uma das crianças vivenciou a situação de forma diferente, e isso resultou em um desenvolvimento distinto. Essa é a importância da *perezhivanie*. Cada criança interpretou a situação a partir de sua singularidade, emoções e estágio de desenvolvimento, ou seja, de acordo com sua situação social de desenvolvimento. Vygotsky afirmava que é preciso entender a relação entre a criança e seu ambiente, como a criança toma consciência, interpreta e se relaciona emocionalmente com um determinado evento. Esse é o "prisma" que determina o papel e a influência do ambiente no desenvolvimento do caráter da criança e em seu desenvolvimento psicológico (Vygotsky, 1994).

Marie Hammer (2017) apresenta outro exemplo de um estudo desenvolvido por Mackenzie e Veresov, que descreviam cinco crianças que viajavam de ônibus para uma igreja próxima. No retorno, foi solicitado que as crianças desenhassem a história de seu passeio. Uma criança fez um desenho bastante detalhado da igreja que havia visitado, afirmando: "Fomos à igreja de ônibus." Outra criança fez um desenho detalhado do ônibus, afirmando: "Fomos de ônibus para a igreja."

Embora ambas as crianças tivessem vivenciado a mesma experiência, foi sua *perezhivanie* que destacou seu interesse específico e o aprendizado que elas extraíram da experiência. Ou seja, "suas emoções, memórias e o pensamento que trazem para a experiência permitem que a criança interprete sua vivência no contexto de sua própria situação social" (Hammer, 2017, p. 72). O ambiente

determina o desenvolvimento do indivíduo por meio da *perezhivanie* do indivíduo no ambiente (Veresov, 2017). A seguir, apresentamos um exemplo ilustrativo do conceito de *perezhivanie* (Figura 4).

FIGURA 4 - ILUSTRAÇÃO DO CONCEITO DE *PEREZHIVANIE*



FONTE: Elaborado pelas autoras (2023).

Na Figura 4, pode-se observar o ambiente de um parquinho interpretado pela vivência de duas crianças. O primeiro menino, ao pensar no parquinho, vivencia sentimentos de alegria, pois relembra momentos de diversão no escorregador e no trepa-trepa. Já a segunda criança, vivencia sentimentos de medo, pois lembra de ter caído e chorado durante sua brincadeira no parquinho. Assim, o mesmo ambiente foi interpretado pelo prisma de cada criança, refratado por sua *perezhivanie*, que envolveu a tomada de consciência, a maneira como cada uma interpretou e se relacionou emocionalmente com o ambiente.

Para Veresov (2017, p. 57), "a refração é um princípio que mostra as relações dialéticas do social e do indivíduo no processo de desenvolvimento." Desta forma, o ambiente social do parquinho foi refratado através da *perezhivanie* das duas crianças, resultando em trajetórias de desenvolvimento individuais diferentes.

A *perezhivanie* permite compreender o conceito de ambiente social como fonte de desenvolvimento mental. Ela não é vista como um processo psicológico único e separado, nem como um estado de consciência; não é apenas uma experiência emocional. Vygotsky coloca a *perezhivanie* como uma unidade indivisível de personalidade e ambiente social, uma "unidade complexa de diferentes

processos psicológicos, incluindo emoções, compreensão, consciência, insights, pensamentos e memória” (Veresov, 2017, p. 57). Logo, o meio social como fonte de desenvolvimento do indivíduo só acontece quando esse indivíduo participa ativamente desse ambiente, agindo, interagindo, interpretando, compreendendo, recriando e redesenhando-o. A *perezhivanie* de um indivíduo “transforma a situação social em situação social de desenvolvimento” (Veresov, 2017, p. 58).

Ainda para Veresov (2017), *perezhivanie* é a maneira pessoal de vivenciar um evento dramático, é a forma como o evento dramático é vivenciado (ou refratado) por um indivíduo. Vygotski (2012a) afirma que a essência do desenvolvimento cultural consiste em um confronto entre formas culturais desenvolvidas e comportamentos que confrontam a criança e suas formas primitivas, as quais caracterizam seu próprio comportamento. As colisões e confrontos dramáticos são contradições dialéticas, sendo forças motrizes do processo de desenvolvimento. As contradições dialéticas são próprias do desenvolvimento. “O conceito de *perezhivanie* é uma ferramenta para descobrir o processo dialético de como o inter-mental se torna intra-mental, como o social se torna o indivíduo” (Veresov, 2017, p. 61).

Vigotsky (2009) distinguiu claramente dois tipos principais de análise em psicologia, que fundamentam duas abordagens para a investigação das formações mentais. A primeira é a decomposição do todo mental complexo em seus elementos. Vigotsky (2009) compara esse tipo de análise com a análise química da água, na qual ela é decomposta em hidrogênio e oxigênio. Ao analisar separadamente os elementos, vemos que o hidrogênio queima e o oxigênio sustenta a combustão. No entanto, fragmentando os elementos da água, não é possível explicar as características do todo, pois, o todo da água apaga o fogo, diferentemente de seus elementos separados. Assim como não é possível desfragmentar as propriedades da água para estudar as partes, o mesmo ocorre com os processos psicológicos.

A psicologia que decompõe o todo mental complexo em seus elementos na tentativa de explicar suas características, buscará em vão a unidade que é característica do todo. Essas características são inerentes ao fenômeno apenas como um todo unificado (Veresov, 2017, p.63).

A outra forma de análise é a divisão do todo complexo em unidades. A unidade possui todas as características básicas do todo, sendo uma parte vital e

mais indivisível do todo. Desta forma, Vygotsky retoma a comparação com os elementos da água, dizendo:

Não é a fórmula química da água, e sim o estudo das moléculas e do movimento molecular o que constitui a chave da explicação das propriedades definidas da água. Assim, a célula viva que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, definidoras dos organismos vivos, é a verdadeira unidade de análise biológica (Vygotski, 2001, p. 19).

A conclusão a que Vygotsky chegou foi que é necessário uma psicologia que se preocupe com o estudo do todo complexo, compreendendo a necessidade de análise por unidades e não por elementos. A psicologia deve identificar aquelas unidades nas quais as características do todo estão presentes. “É pertinente notar que ele destacou o imperativo de abordar o estudo dessas unidades como sistemas funcionais integrados interdependentes, regidos pelas leis da dialética” (Rodrigues, 2011, p. 3).

A *perezhivanie* é apresentada como uma unidade, uma parte vital e mais indivisível do todo. Assim como uma molécula de água, na qual lidamos com a menor parte indivisível, ou seja, dois hidrogênios e um oxigênio (H₂O), a *perezhivanie* também é definida dessa forma, representando a menor parte do todo, uma unidade das características ambientais e pessoais, “uma unidade da consciência humana” (Veresov, 2017, p. 65).

Logo, a *perezhivanie* é um conceito poderoso que nos permite estudar o desenvolvimento em sua complexidade dialética. Veresov (2017) apresenta um último conceito de *perezhivanie*, chamado por ele de *perezhivanie* crítica, que é a refração de uma colisão dramática que aparece como um confronto, uma contradição entre uma forma ideal e a presente, podendo trazer mudanças qualitativas nas funções mentais da criança. Os eventos sociais dramáticos, refratados através da *perezhivanie* crítica, produzem mudanças qualitativas e pontos de virada nas trajetórias de desenvolvimento individual das crianças. Dessa forma, a *perezhivanie* crítica é uma ferramenta analítica que desdobra os aspectos evolutivos e revolucionários da dialética do desenvolvimento, bem como a dialética do social e do individual.

Blunden (2016) corrobora, dizendo que as *perezhivanie*s diferem das experiências porque incluem o processamento da experiência, trabalhando e assimilando-a em sua personalidade. Logo para o autor, *perezhivanie* significa todo

o processo de uma experiência potencialmente transformadora, incluindo a superação dessa experiência em uma catarse.

Schwarz *et al.* (2024) traz o conceito de *perezhivanie* como uma “experiência vivida”, que engloba tanto a apreensão do mundo externo quanto a realidade psíquica interna de um indivíduo. Esse conceito é visto como peculiar e distinto para cada pessoa, pois ela interpreta a realidade com base no significado que atribui às situações e contextos, enfatizando seu papel na formação de professores e sua natureza multifacetada que integra emoção, intelecto e experiência vivida.

Cong-Lem (2022) define três significados de *perezhivanie*: 1) como uma relação teórica entre o indivíduo e seu ambiente; 2) como a atitude de uma pessoa ou uma experiência abstrata/generalizada de sua situação holística de vida; e 3) como uma experiência concreta de um evento específico dentro dessa situação social.

Na primeira concepção da palavra, o autor diz que o ambiente varia para cada indivíduo de acordo com o nível de idade e que, para entender o impacto dos fatores ambientais no desenvolvimento de uma pessoa, é importante determinar essa relação dinâmica, que são os fatores refratados pelo prisma da *perezhivanie* da criança. Na segunda concepção, o ambiente tem impactos diferentes sobre indivíduos que vivem na mesma situação social, como no exemplo dos três irmãos trazidos por Vygotsky, nos quais cada criança seguiu trajetórias psicológicas diferentes, pois formaram atitudes diferentes. E, na terceira concepção, é preciso considerar a experiência concreta de uma pessoa em relação a um evento específico dentro de uma situação social abrangente (Cong-Lem, 2022).

Seja como uma ferramenta teórica ou como um processo psicológico que pode ser estudado empiricamente, a *perezhivanie* tem sido de grande importância para o estudo do indivíduo e seu meio. Na escola, toda a influência do professor não é uma influência direta sobre a criança, pois é refratada através da *perezhivanie* de cada aluno. Cada menino ou menina é único, e o aprendizado é refratado por meio de suas próprias experiências e perspectivas de mundo. Por isso, a importância de uma aprendizagem centrada no estudante, desenvolvendo o currículo com base no histórico de vida do discente. O verdadeiro educador procurará conhecer a vida e o contexto social de cada um de seus alunos para, a partir desse conhecimento prévio, propor metodologias de trabalho (Hammer, 2017).

As pessoas se constituem através do que vivenciam, assim, as evoluções, as crises e as transformações implicam na constituição do indivíduo enquanto ser histórico-cultural. Logo, “a partir do conhecimento das vivências familiares, escolares e sociais, é possível entender os aspectos que potencializam e/ou fragilizam seu desenvolvimento e participação social” (Bittencourt; Fumes, 2021, p. 13).

Em relação a pesquisas sobre esta temática, o periódico *Mind, Culture and Activity*, vinculado à International Society of Cultural-Historical Activity Research (ISCAR), uma sociedade internacional dedicada à pesquisa na perspectiva histórico-cultural, desenvolveu e lançou em 2016 o dossiê *Symposium on Perezhivanie*, sendo um dos primeiros passos para aprofundar o conceito. Porém, o desafio do estudo de *perezhivanie* continua. Blunden (2016) traz indagações pertinentes para os pesquisadores, como: O conceito de *perezhivanie* poderia intervir nas discussões contemporâneas sobre transtorno de estresse pós-traumático e problemas como violência doméstica e suicídio de jovens? Quanto da resposta a esta pergunta pode ser encontrada na literatura científica acumulada ao longo de 80 anos, desde a morte de Vygotsky? Desta forma, entender o conceito de *perezhivanie* nos permite compreender a Teoria Histórico-Cultural de forma mais completa, mostrando diferentes faces do pensamento de Vygotsky.

A seguir, abordaremos a noção de competências sociais e socioemocionais na educação, trazendo a Base Nacional Comum Curricular e os estudos de Vygotsky.

2.4 COMPETÊNCIAS SOCIAIS E SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO

No contexto das reformas educacionais ocorridas no Brasil após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, em 1996 (Brasil, 1996), o conceito de competência foi adotado como elemento central na estrutura curricular. Isso se aplica tanto à educação básica quanto à formação de professores. De acordo com Holanda *et al.* (2009), o termo competência ganhou notoriedade na década de noventa, principalmente “a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atender às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital” (2009, p. 124). Para Saviani (2005), a educação dessa época passou a ser concebida como dotada de valor econômico próprio, um bem de produção e não apenas de consumo.

Amaral (2016) considera que as teorias educacionais na década de 1990 tinham como objetivo apoiar as exigências do mercado financeiro e o equilíbrio fiscal, por meio de políticas neoliberais pautadas na pedagogia do “aprender a aprender”.

Apesar de sua importância central, o conceito de competências não foi completamente definido, já que, até mesmo nos círculos acadêmicos, não existe um consenso claro a seu respeito. A noção de competência tem aparecido com dois sentidos: ao mesmo tempo em que aparece como uma qualidade interna, também pode ser interpretada como uma ação do sujeito (Moretti; Moura, 2010).

Ver a competência como um comportamento implica associá-la com noções de desempenho e eficácia, aspectos externamente perceptíveis e, por conseguinte, com um nível mínimo de incerteza. Porém, essa perspectiva da competência deixa de considerar a subjetividade do indivíduo. Já a competência como ação, ligada ao saber-fazer, destaca os aspectos individuais do sujeito. A individualização dos processos cognitivos tem recebido críticas, pois esse modelo não leva em conta as dimensões sociais que desempenham um papel nos processos de construção do conhecimento, conforme defendido pela Teoria Histórico-Cultural (Moretti; Moura, 2010).

Para Saviani (2013), a introdução da "pedagogia das competências" nas escolas visou ajustar o perfil dos indivíduos, tanto como trabalhadores quanto como cidadãos, ao tipo de sociedade resultante da reorganização do processo produtivo. A partir da ênfase no ensino das competências e habilidades, “ocorre uma secundarização de conteúdos considerados importantes, sobretudo aqueles mais relacionados com a formação crítica e cultural dos alunos” (Branco *et al.*, 2019, p. 162). Nota-se que a proposta da BNCC tem como perspectiva adaptar os alunos ao mercado de trabalho, atendendo à demanda do governo que a implementou.

Acreditamos que a verdadeira educação está no desenvolvimento de um cidadão crítico, e não apenas na qualificação profissional, ou em um ensino que torne os alunos resilientes, passivos e adaptados ao interesse do capital. Assim, ao propor este subcapítulo, procuramos mostrar o que tem sido regulamentado sobre emoções no campo da educação brasileira atual, mas entendendo que o indivíduo se constitui numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna um sujeito singular e histórico.

Destacamos o entendimento de que Vygotsky não trabalha com o termo de competências socioemocionais, mas sim com a autorregulação⁵ das emoções. Hammer (2017) foi a única autora que encontramos que traz o termo "competência social" dentro da Teoria Histórico-Cultural.

A autora afirma que o entendimento do conceito de *perezhivanie* origina uma nova visão de um modelo sociocultural na educação, articulado com a competência social dos alunos como atores ativos em sua compreensão do ambiente de aprendizagem. “A noção de competência social traz consigo o sentimento de pertencimento ou adequação à situação social da criança” (Hammer, 2017, p. 72).

Muitas vezes, os alunos que não se adaptam facilmente à escola são considerados difíceis, malcriados e, por vezes, são excluídos da situação social, o que é o oposto do tipo de situação social de desenvolvimento que essas crianças deveriam desenvolver. Vygotski (2017a) vai destacar as consequências da privação cultural e da negligência emocional, chamando de “crianças primitivas” ou crianças vulneráveis aquelas incapazes de usar ferramentas apropriadas como a linguagem cognitiva e ferramentas sociais. Daí a importância da *perezhivanie* como ferramenta para fornecer a visão necessária aos professores para se conectarem ao contexto cultural de seus estudantes, ampliando e melhorando o raciocínio cultural e a aprendizagem dos mesmos.

Na área da Educação, o termo “competência socioemocional” começou a ter grande relevância, principalmente com o desenvolvimento das tecnologias e do mundo globalizado.

Competências socioemocionais são capacidades individuais relacionadas ao nosso modo de pensar, sentir e se relacionar consigo e como os outros, colocando em prática as melhores atitudes e habilidades para controlar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, entre outras (Profuturo, 2022, p.4).

Tais habilidades são importantes para todas as pessoas e em todos os lugares, seja na escola, no trabalho ou no convívio social. Na Educação, em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) publicou o relatório de Jacques Delors, abordando o conceito de educação ao longo

⁵ Vygotsky se refere a autorregulação como domínio dos afetos, no entanto, optamos pelo uso da expressão autorregulação emocional, como termo contemporâneo, trazido em traduções e como atualização conceitual de suas discussões sobre a regulação das funções psíquicas superiores.

da vida, com o imperativo de uma educação plena e integral, fundamentada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 2010).

O primeiro pilar, *aprender a conhecer*, busca desenvolver a vontade e a curiosidade do aluno pelo conhecimento.

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida (Delor, 2010, p.31).

O pilar *aprender a fazer* diz respeito ao desenvolvimento prático das atividades, tornando a pessoa apta a enfrentar inúmeras situações e a trabalhar em equipe, no âmbito das diversas experiências sociais (Delors, 2010).

O terceiro pilar, *aprender a conviver*, trata dos valores e do respeito ao próximo, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências. O indivíduo deve ser capaz de realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos, no “respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Delors, 2010, p.31).

O quarto pilar requer o desenvolvimento dos outros para que aconteça, que é o pilar *aprender a ser*. O estudante precisa se reconhecer como indivíduo e ser responsável por suas ações.

Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as competências de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (Delor, 2010, p.31).

Para alcançar os quatro pilares da educação, diversos especialistas nas áreas da educação, psicologia e neurociência definiram quais seriam as competências necessárias para esse objetivo. Os estudiosos investigaram a relação entre o desenvolvimento socioemocional e o desenvolvimento cognitivo, e o elo entre eles nos diversos contextos de aprendizagem, que não se resume apenas à escola, mas também à família, comunidade, ambiente de trabalho, etc. (Profuturo, 2022, p. 8). São destacadas cinco competências socioemocionais essenciais que devem fazer parte do currículo escolar: autoconhecimento, autocontrole, consciência

social, habilidades sociais e tomada de decisão responsável (Rezende, 2017). A figura cinco ilustra essas competências.

FIGURA 5 - AS CINCO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS



FONTE: Rezende (2017).

Saber a hora de falar, respeitar quando o colega ou professor está falando, aprender a lidar com os impulsos e emoções são exemplos de atividades que podem ser trabalhadas na escola. O conceito de educação integral engloba o desenvolvimento em todas as dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) definiu um conjunto de dez competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada aos componentes curriculares. São elas:

1. Valorizar e utilizar os **conhecimentos historicamente construídos** sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
4. Utilizar **diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, **para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em** diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

6. Valorizar a diversidade de saberes e **vivências culturais** e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. **Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.**

9. **Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.**

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, **resiliência** e determinação, **tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.** (Brasil, 2018, p.9-10, grifo nosso).

A primeira, a quarta e a sexta competência podem ser comparadas as contribuições de Vygotsky, pois falam do conhecimento historicamente construído, das diferentes linguagens e das vivências culturais. Para Vygotsky, todo o conhecimento, tudo o que sabemos e nos torna humanos, é apreendido por meio do meio social. Para o autor, o comportamento humano é fruto do desenvolvimento de um sistema amplo, que vai além do simples sistema de suas funções individuais, num concreto “sistema de afirmações, afinidades e relações sociais, das formas coletivas de comportamento e cooperação social” (Vygotski, 2017b, p. 62). A teoria histórico-cultural considera o ambiente social não como uma combinação de fatores, influenciando um indivíduo de certas maneiras, mas como uma fonte de desenvolvimento (Fleer; Rey; Veresov, 2017). Assim, o social influencia diretamente o desenvolvimento das pessoas.

A quarta competência diz que a escola deve trabalhar com diferentes linguagens. Este é um dos pontos essenciais do trabalho de Vygotsky, que destaca a importância da linguagem no desenvolvimento do ser humano. A linguagem “eleva a fase superior da ação que antes não dependia dela” (Vygotski, 2017b, p. 97). A fala tem uma importância central no desenvolvimento do pensamento infantil e na formação psíquica da criança (Vigotski, 2021).

A sexta competência aborda a importância de valorizar a diversidade de saberes e convivências culturais. Como já foi abordado, a cultura influencia o desenvolvimento humano. É nas trocas, na diversidade de saberes, que o homem

se desenvolve. O desenvolvimento vai do social para o individual. Para Vygotsky, as funções mentais superiores existem inicialmente no plano social interpsicológico e depois se tornam funções intrapsicológicas individuais (Vygotski, 2013). Primeiramente, somos regulados pelos outros, pelo acesso a objetos culturais e a conhecimentos dentro desse contexto. Esse momento é chamado de processos intersíquicos de trocas entre pessoas. “Mediante o processo de internalização, essas regulações externas passam a ser regulações internas, implicando uma criatividade e uma negociação com a cultura, a partir daquilo que é dado pelo contexto. A passagem do intersíquico para o intrapsíquico designa o processo de internalização” (Hickmann; Assinelli-Luz; Stoltz, 2015, p. 138).

A oitava competência destaca que o estudante precisa conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional. Esta competência requer o autoconhecimento das emoções e também o olhar sobre as emoções dos outros, desenvolvendo a capacidade de lidar com elas. Este é um dos maiores desafios do século XXI. Cada vez mais percebe-se como é essencial a capacidade de lidar com as emoções, reconhecer o que está sentindo e saber lidar com esse sentimento.

Para Fleer, Rey e Veresov (2017), as emoções são sempre sentidas e compreendidas em contextos sociais com os outros, e é nessas relações que as crianças se desenvolvem emocionalmente e adquirem a autorregulação emocional. Por isso, destacamos a importância da escola no trabalho com as emoções, procurando desenvolver as competências propostas.

Daconte e Palacio (2023), em um estudo realizado com estudantes de 8º e 9º anos, concluíram que a autorregulação tem um impacto positivo na aprendizagem e que a implementação de programas educativos que fomentem essa competência emocional pode melhorar o rendimento acadêmico. A inteligência emocional se manifestou como um fator determinante na convivência escolar. Observou-se que os estudantes “dotados de habilidades emocionais avançadas tendem a estabelecer relações mais sólidas com seus pares, experimentam menos conflitos e têm uma percepção positiva de seu entorno escolar” (Daconte; Palacio, 2023, p. 48).

A nona competência vem como um complemento da oitava e se origina dos contextos sociais. Só conseguimos exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação na prática, na vivência com o próximo. O respeito à diversidade cultural e seus diferentes saberes requer o convívio, a vivência com o outro, e a escola é um lugar privilegiado para isso, pois reúne, num mesmo

ambiente, diversas culturas e realidades de vida, já que cada aluno traz consigo uma subjetividade. “Em Vygotsky, as relações interpessoais estão ligadas à afetividade o tempo todo” (Hickmann; Assinelli-Luz; Stoltz, 2015, p. 139). Logo, a autorregulação das emoções é necessária para que haja uma relação interpessoal harmoniosa.

E, por fim, a décima competência trata da ação, ressaltando qualidades como resiliência e tomada de decisões. Para isso, é preciso ter desenvolvido as demais competências, pois, sem inteligência emocional, não é possível desenvolver a resiliência ou tomar uma decisão coerente, sem ser dominado por impulsos emocionais imediatos.

Como enfatiza a BNCC, é preciso desenvolver as competências emocionais da mesma forma que outras, como raciocínio lógico e linguagem. A escola não deve apenas se ater a conteúdos, mas contextualizar situações que promovam vivências, interações e trocas de experiências, colocando jovens, adolescentes e crianças em contato com desafios, conflitos e situações reais da sociedade. Além disso, uma leitura dialética das emoções fundamenta a perspectiva histórico-cultural, que compreende que como “me sinto em relação ao meu aprendizado influencia o modo como aprendo; como meu aprendizado é carregado emocionalmente influencia como eu penso” (Hammer, 2013, p. 128). Assim, a BNCC inclui o desenvolvimento das emoções entre as competências, aspecto positivo, embora a base dela esteja atrelada a interesses dominantes. Considerando que, para Vygotsky, as emoções integram as funções psicológicas superiores, torna-se imprescindível que sejam trabalhadas e desenvolvidas em crianças e adolescentes.

A psicologia histórico-cultural compreende que a forma como o conhecimento é transmitido impacta a formação da personalidade, a apropriação do saber teórico e a construção de valores. Contudo, para a classe trabalhadora brasileira, essa situação encontra-se precarizada, com o esvaziamento sistemático dos conteúdos, que, embora aparentem preparar para o mercado de trabalho, visam essencialmente à propagação da ideologia neoliberal meritocrática (Pereira, 2019). Assim, apresenta-se uma crítica à BNCC, sobretudo em relação a esse esvaziamento, ainda que se reconheça como avanço a incorporação das emoções em seu conteúdo.

A seguir, aborda-se o conceito de adolescência na perspectiva vygotskyana.

3 O OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE A ADOLESCÊNCIA



Nebulosa de anel azul, Nasa (12/07/2022).

Neste capítulo, abordaremos quem é o adolescente de acordo com a legislação brasileira, suas peculiaridades e seu desenvolvimento sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

3.1 QUEM É O ADOLESCENTE?

Pereira (2019), com base nos estudos de Abramo (2005 *apud* Pereira, 2019), afirma que, até a década de 1970, o termo mais utilizado era “juventude”, referindo-se a estudantes do Ensino Médio e Superior, com foco no período de apropriação de conhecimentos e atitudes necessárias para o desenvolvimento econômico, social e político do país. Já os jovens que não estavam inseridos no processo de escolarização encontravam-se no mundo do trabalho. Aqueles que não estavam nem na escola nem trabalhando eram denominados “jovens marginalizados”. Assim, a juventude não era compreendida a partir de um recorte etário, mas definida pelo acesso à escolarização ou, inversamente, pela exclusão do emprego.

A partir da década de 1980, no contexto da redemocratização, passou-se a reconhecer a necessidade de proteção de direitos, surgindo o termo “adolescência” e sendo promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Pereira, 2019).

De acordo com o Marco Legal do Ministério da Saúde (Brasil, 2007, p. 7), a adolescência é “a etapa da vida compreendida entre a infância e a fase adulta, marcada por um complexo processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial”. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência corresponde à segunda década da vida, compreendida entre os 10 e os 19 anos. A juventude, por sua vez, se estende dos 15 aos 24 anos, sendo que os 15 a 19 anos são considerados adolescência jovem e os 20 a 24 anos, adultos jovens.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, estabelece que:

Art. 2.º Considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (Brasil, 2010 - Edição Comemorativa).

Observa-se que a legislação brasileira considera a adolescência dos 12 aos 18 anos, divergindo da OMS, que entende a adolescência a partir dos 10 anos. No entanto, seguimos a legislação brasileira que rege e garante os direitos de crianças e adolescentes no país, reconhecendo que eles possuem direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurados por lei ou por outros meios, com a finalidade de garantir-lhes o “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade”, conforme o artigo 3º do ECA (Brasil, 2010, p. 13).

Ainda, de acordo com o artigo 4º do ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 2010, p.13).

Como dever de todos os brasileiros, devemos nos preocupar não apenas com a educação dos adolescentes, mas com todo o seu desenvolvimento, que, como afirma a própria lei, pode ser físico, mental, moral, espiritual e social. A fase da adolescência apresenta algumas peculiaridades e muitas vezes é caracterizada, por exemplo, pela puberdade.

De acordo com o Manual de Atenção à Saúde do Adolescente (São Paulo, 2006), a fase pubertária engloba uma série de alterações biológicas que conduzem à metamorfose do corpo infantil para o estado adulto, representando um dos componentes cruciais da adolescência. Essa etapa compreende diversos elementos, incluindo o crescimento físico, que se manifesta por meio de fases de aceleração, desaceleração e culmina na interrupção do crescimento (o chamado 2º estirão). Além disso, a puberdade abrange a maturação sexual, o desenvolvimento dos órgãos reprodutores, o surgimento dos caracteres sexuais secundários, modificações na composição corporal e o progresso dos sistemas respiratório, cardiovascular, entre outros. A puberdade é um fenômeno universal, ocorrendo de maneira semelhante em todos os indivíduos.

Já a adolescência, além da puberdade, abrange os “componentes psicológicos e sociais característicos dessa fase da vida. Está sujeita, portanto, a influências sociais e culturais” (São Paulo, 2006, p. 17). Este não é um período fácil, pois prepara o indivíduo para o desenvolvimento de sua autonomia. Durante essa fase, são colocadas muitas expectativas sobre o adolescente, como a mudança do corpo infantil para o adulto, o desenvolvimento da capacidade reprodutiva, a definição de sua identidade de gênero, a responsabilidade, a autonomia e a maturidade emocional, além da escolha profissional. Esses são apenas alguns exemplos das mudanças que ocorrem neste período da vida. Por isso, é fundamental compreender o adolescente para ajudá-lo a lidar com suas turbulências emocionais.

Para Bock (2007), os fenômenos característicos da adolescência são as crises de identidade, a busca por si, a rebeldia, a necessidade de intelectualização, a onipotência e a tendência grupal. Mas, suas características não emergem apenas do biológico, são constituídas nas relações sociais e no contexto histórico.

Ainda de acordo com o Manual de Atenção à Saúde do Adolescente (São Paulo, 2006, p. 18):

A vulnerabilidade desta faixa etária é outra questão que faz com que ela necessite de um cuidado ainda mais amplo e sensível. Essa maior vulnerabilidade aos agravos, determinada pelo processo de crescimento e desenvolvimento, pelas características psicológicas peculiares dessa fase da vida e pelo contexto social em que está inserido, coloca o adolescente na condição de maior suscetibilidade às mais diferentes situações de risco, como gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis (DST),

acidentes, diversos tipos de violência, maus tratos, uso de drogas, evasão escolar, etc.

Por isso, é fundamental olhar para o adolescente de forma peculiar, entendendo que cada um é singular e carrega consigo experiências de vida únicas, que contribuem para a formação de sua identidade pessoal.

3.2 O DESENVOLVIMENTO DO ADOLESCENTE

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que o desenvolvimento do sujeito resulta da interação entre influências filogenéticas, ontogenéticas e culturais. As influências filogenéticas referem-se ao aparato orgânico constituído ao longo da evolução das espécies; as ontogenéticas dizem respeito ao processo de desenvolvimento individual ao longo da vida; e as culturais são aquelas produzidas historicamente pela humanidade, materializando-se em objetos físicos ou simbólicos. Todas essas influências são transformadas pela atividade que o sujeito exerce no mundo (Pereira, 2019).

Para Leontiev (1983), baseado em Vygotsky, não é possível compreender o desenvolvimento humano senão pela atividade que desempenhamos para continuar vivendo, a qual se conecta à consciência dos indivíduos por meio de um motivo. Esse motivo refere-se a um objeto que se origina de uma necessidade e mobiliza um conjunto de ações para satisfazê-la. Assim, os motivos e as razões pelas quais realizamos cada ação são orientados por necessidades social e historicamente construídas. O autor formulou o conceito de atividade-guia, segundo o qual cada idade possui uma atividade-guia característica, que desempenha um papel central na situação social de desenvolvimento.

Nesse sentido, a noção de atividade-guia proposta por Leontiev, dialoga com as contribuições de Vygotsky, que também enfatiza a importância das forças motrizes e dos interesses na compreensão do desenvolvimento psicológico, especialmente na adolescência.

Vygotski (2012b, p. 3) afirma que “o problema do interesse na idade de transição é a chave para entender todo o desenvolvimento psicológico do adolescente”. O autor criticava as teorias da época, que se limitavam a estudar o comportamento de cada fase sem considerar as forças motrizes que desencadeiam a conduta. Para ele, a chave para entender a psicologia das idades residia no

problema da orientação, nas forças motrizes, e na estrutura das atrações e aspirações do indivíduo. Vygotsky defendia que as investigações científicas não deveriam apenas estudar o desenvolvimento dos hábitos e das funções psicológicas da criança (como atenção, memória, pensamento, etc.), mas sim, entender que o desenvolvimento psíquico se baseia, antes de tudo, na evolução da conduta e nos interesses da criança, nas mudanças que ocorrem na estrutura de orientação de seu comportamento.

A definição de interesse, segundo Thorndike (*apud* Vygotski, 2012b), é vista como uma aspiração, uma força motriz, incitadora, de natureza dinâmica e com uma tendência orientadora. O interesse é a sensação de entusiasmo, excitação mental, uma atração por um objeto, e pode ser tanto inato quanto adquirido.

Vygotsky dialoga com diferentes autores, criticando algumas teorias e apoiando outras. Ele também aborda a concepção de hábito para entender o processo de desenvolvimento. Nesse contexto, ele concorda com McDougall (*apud* Vygotski, 2012b), que afirma que o hábito, por si só, não contém nenhuma aspiração. Como exemplo, Vygotsky cita o recitar do alfabeto: se a pessoa interromper a récita no meio, o impulso será continuar recitando até o final, retornando à letra onde parou. Porém, se for pedido para descobrir a posição ordinal de determinada letra, a pessoa recitará até chegar à letra solicitada e não sentirá necessidade de continuar, pois seu objetivo foi outro.

É possível a elaboração de novas aspirações e interesses, e também é válida a teoria que afirma que nem todo hábito é, por si só, uma aspiração ou interesse próprio. Existem esferas mais amplas na personalidade, atitudes mais profundas e estáveis, bem como inclinações constantes que funcionam como linhas fundamentais para o novo comportamento. Essas inclinações podem ser qualificadas, com razão, como interesses, que, por sua vez, determinam o funcionamento de determinados hábitos. Por isso, Vygotsky se dedicou a estudar o problema do interesse, pois, para ele, “os interesses não se adquirem, se desenvolvem” (Vygotski, 2012b, p. 17).

Vygotsky também defendia que a conduta humana está regida pelas necessidades. A teoria estruturalista reconhece a existência de necessidades originadas no processo de desenvolvimento pessoal da pessoa, com base na necessidade de adaptação ao meio circundante e, em primeiro lugar, ao meio social. A existência dessas necessidades pressupõe que, fora de nós, há objetos ou

processos que nos impulsionam a ações. Por exemplo, um animal faminto reage à comida. Assim, “os objetos que nos rodeiam não são neutros para nós” (Vygotski, 2012b, p. 13).

Os objetos nos impulsionam a realizar determinadas ações. Por exemplo, um dia agradável e uma bela paisagem nos motivam a passear; um pastel ou um chocolate provocam o desejo de comê-los. O caráter incitador dessas coisas pode ser positivo ou negativo, podendo impulsionar a ação de forma direta ou indireta, com maior ou menor intensidade. Nesse sentido, os interesses constituem um estado especificamente humano, que diferencia o homem dos animais (Vygotski, 2012b).

O desenvolvimento dos interesses está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cultural e psíquico do adolescente. Em um curto período de tempo, entre a infância e a adolescência, ocorrem mudanças tão intensas e profundas nas forças motrizes do comportamento, que Vygotski (2012b) argumenta formar uma linha especial de desenvolvimento, distinta da linha de desenvolvimento dos próprios mecanismos comportamentais. Se não soubermos diferenciar no desenvolvimento psicológico do adolescente o processo de formação de hábitos do processo de desenvolvimento de interesses, jamais conseguiremos explicar um fato central dessa fase: os hábitos não mudam de forma essencial em um ou dois anos. Embora continuem existindo os mecanismos comportamentais formados na infância, surgem, a partir deles, novos hábitos.

É fundamental considerar isso para compreender o processo de desenvolvimento do adolescente, que geralmente ocorre em uma fase mais crítica, marcada pelo declínio do desempenho escolar e pela piora de hábitos previamente estabelecidos. No entanto, os mecanismos de conduta não diminuem a um nível inferior, nem se observa uma diminuição significativa no desenvolvimento intelectual do adolescente. Portanto, não há um rebaixamento cognitivo que justifique a fase; o que ocorre é uma nova estrutura de interesses, que sofre modificações essenciais. É também nesta fase que se tornam evidentes as relações entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e as necessidades culturais superiores, que Vygotski (2012b) denomina como interesse.

É fácil perceber, até mesmo à primeira vista, que no adolescente não só surgem novos interesses, mas também desaparecem antigos. Ele começa a se

interessar por objetos completamente novos e perde o interesse por coisas que antes o atraíam.

Vygotsky afirma que a adolescência passa por três momentos: crescimento, crises e maturação. No sistema de atrações orgânicas, surgem novas necessidades e impulsos relacionados à maturação sexual. Quando a maturação sexual ocorre mais cedo, as crises de interesse se antecipam, e, quando ocorre mais tarde, as crises de interesse também são retardadas.

Na idade de transição, é possível observar claramente a existência de etapas fundamentais no desenvolvimento dos interesses. Na adolescência, a primeira fase, chamada de fase de atração, caracteriza-se por manifestações negativas dos interesses, como elevada irritabilidade, falta de prestígio, grande capacidade de excitação, extrema fadiga, rápidas e bruscas mudanças de humor e grandes oscilações na disposição. Essa fase se divide em dois momentos: o primeiro, que tende a durar cerca de dois anos, é marcado pela redução e extinção dos interesses previamente formados; o segundo é caracterizado pelos processos de maturação e o surgimento das primeiras atrações orgânicas, que indicam o início da maturação sexual. Tolstoi (*apud* Vygotski, 2012b, p. 27) qualificou essa fase como o “deserto da adolescência”.

Portanto, esse período é distinto por ser uma fase de ruptura e extinção dos velhos interesses, seguida por um processo de maturação biológica que, mais tarde, possibilitará o desenvolvimento de novos interesses. Vygotski (2012b) chama essa fase de “segundo negativismo”, pois essa atitude negativa também se manifesta pela primeira vez na infância, por volta dos três anos de idade. A tendência negativa é característica de toda mudança, de um estágio a outro.

Para Zagorovski (*apud* Vygotski, 2012b), a principal peculiaridade observada nos adolescentes durante a fase negativa é o baixo rendimento nos estudos e a diminuição da capacidade de trabalho. Alunos que antes se dedicavam com interesse a determinadas tarefas perdem de imediato todo entusiasmo por elas, sendo essa característica comum tanto para meninos quanto para meninas. Assim, os interesses dos adolescentes devem ser considerados o fator principal e determinante da estrutura e da dinâmica de cada fase. Se os adolescentes não se interessam pelos estudos, dificilmente se dedicarão a eles. Esse é um dos grandes desafios da contemporaneidade: entender como surge esse interesse, de onde ele provém, e como alinhar isso à rotina escolar.

Dessa forma, observa-se que três períodos básicos condicionam a adolescência ao longo do processo: o fim da infância, as crises e a maturação. Após a fase negativa, os adolescentes voltam a desenvolver tendências positivas e vivem em um ambiente social mais organizado. “A negação e a afirmação, assim compreendidas, são dois momentos internos e imprescindíveis de um processo único de desenvolvimento dos interesses da idade de transição” (Vygotski, 2012b, p. 39).

Como sugestão de trabalho com as crises, Groos (*apud* Vygotski, 2012b) propõe a prática do jogo. Para ele, do ponto de vista biológico, o jogo deve ser considerado a escola natural para o autodesenvolvimento, a autoeducação e o exercício das atitudes naturais da criança. O jogo é a melhor preparação para a vida futura, pois, nele, a criança exercita e desenvolve as capacidades que precisará mais tarde. Portanto, o jogo é “um complemento biológico das atitudes e capacidades plásticas do menino” (Groos *apud* Vygotski, 2012b, p. 40).

Quando Vygotsky fala do jogo, ele não se refere aos jogos digitais, mas aos jogos analógicos, que permitem a interação social, o desenvolvimento da criatividade e do imaginário. Para Desmurget (2022, p. 82), “quanto mais tempo as crianças, adolescentes e estudantes passam com seus brinquedos digitais, mais as notas despencam”. O autor apresenta um estudo sobre o impacto que as telas têm na vida das pessoas, mostrando o quanto elas podem ser prejudiciais em diversas áreas da vida, incluindo o desempenho escolar.

Para Stern (*apud* Vygotski, 2012b), o comportamento do adolescente ocupa um lugar intermediário entre o jogo infantil e a atividade séria do adulto. Esse estado indeciso, intermediário e misto é a forma peculiar dessa idade, em que se manifestam os interesses do adolescente. Semelhante ao jogo na infância, conforme a teoria de Groos (*apud* Vygotski, 2012b), que antecipa e prevê atividades futuras, também o adolescente exerce um “jogo sério”, no qual amadurecem as funções desse período.

O “jogo sério” do adolescente se manifesta, segundo Stern (*apud* Vygotski, 2012b), em dois terrenos fundamentais: o terreno do erotismo e das relações sociais. Do ponto de vista subjetivo, o adolescente assume com total seriedade esse jogo, incluindo os sonhos sexuais, as fantasias eróticas, o flerte, a leitura de livros eróticos e o jogo do amor. Já nas relações sociais, a amizade e a inimizade, características dos jogos infantis, a criação de alianças, círculos e sociedades de

regulamentos — frequentemente inconscientes — atuam como formas puramente externas de comunicação.

3.3 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NO ADOLESCENTE

A evolução humana não é produto apenas da evolução biológica, mas também do desenvolvimento histórico e cultural. O desenvolvimento cultural da criança e do adolescente se baseia, antes de tudo, na vida social, no desenvolvimento cultural e na atividade laboral (Vygotski, 2012b).

Na idade de transição, o adolescente assimila, pela primeira vez, o processo de formação de conceitos, uma forma nova e superior de atividade intelectual. O pensamento em conceitos é a chave para todo o desenvolvimento do pensamento, conforme Vygotski (2012b).

Na fase de maturação sexual, ocorre no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual: passa-se do pensamento complexo para o pensamento em conceitos. O pensamento em conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um novo modo de conduta, um novo mecanismo intelectual, um "modus operandi" novo, que antes não existia (Vygotski, 2012b).

O conceito se encontra em um processo mais ou menos vivo e complexo de pensamento, desempenhando funções como comunicar, assimilação, entendimento e resolução de problemas. A formação de conceitos excede a capacidade dos pré-adolescentes e só começa no final da puberdade, pois exige habilidades que ultrapassam as possibilidades psicológicas antes dos 12 anos. "[...] somente após os doze anos, ou seja, com o início da puberdade e ao término da primeira idade escolar, começam a se desenvolver nos indivíduos os processos que levam à formação dos conceitos e ao pensamento abstrato" (Vigotsky, 2009, p. 155).

Todo o conteúdo do pensamento se renova e se reestrutura devido à formação de conceitos. Aquilo que antes era exterior — convicções, interesses, concepção de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinação, ideias e determinados esquemas de pensamento — passa a ser interiorizado, pois o adolescente, em decorrência de seu desenvolvimento, maturação e mudanças no meio, propõe a tarefa de dominar um conteúdo novo. Surgem novos estímulos que impulsionam o desenvolvimento e os mecanismos de seu pensamento. O novo

conteúdo cria novas formas de conduta. “O pensamento em conceito abre no adolescente o mundo da consciência social objetiva, o mundo da ideologia social” (Vygotski, 2012b, p. 64).

Para Blonski (*apud* Vygotski, 2012b), o adolescente não é apenas filho de uma classe social, mas também um membro ativo dela. Os anos da adolescência são fundamentais para a formação da concepção de mundo político-social, época em que o adolescente vai desenvolvendo suas concepções sobre a vida, a sociedade, as pessoas e a ideologia das classes sociais. Entre os 14 e 17 anos, é a fase em que mais se estuda e se aprofunda na matemática, além de serem atraídos por áreas como física, filosofia e lógica.

“A formação de conceitos permite que o adolescente se adentre em sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências. A palavra não é apenas o meio de compreender os outros, mas também a si mesmo” (Vygotski, 2012b, p. 71). A autoconsciência não é algo dado desde o início, mas surge gradualmente, à medida que o indivíduo começa a compreender-se com o auxílio das palavras. Contudo, é apenas na idade de transição, juntamente com a formação de conceitos, que se avança de forma decisiva no caminho da autocompreensão, do desenvolvimento e da estruturação da consciência (Vygotski, 2012b).

De acordo com Vigotsky (2009, p. 168), “a formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa”. A linguagem não é apenas o meio para expressar uma ideia já formada, mas sim para criá-la. Para compreender as próprias percepções externas, o indivíduo deve objetivar em palavras cada uma delas e relacioná-las com outras palavras. “A linguagem é inseparável da compreensão” (Vygotski, 2012b, p. 72), tanto como meio de comunicação no uso social da linguagem, quanto como meio de pensamento no seu emprego individual.

Portanto, o conceito é impossível sem palavras. O pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal. O novo uso significativo da palavra, como meio de formação de conceitos, só se desenvolve na adolescência. As palavras integram uma nova estrutura, formando uma nova síntese como parte subordinada de um todo complexo, cujas leis determinam também o destino de cada uma das partes (Vigotsky, 2009).

Para Vigotsky (2009), o desenvolvimento dos conceitos ocorre em três estágios básicos: o sincretismo infantil, o pensamento por complexos ou pseudoconceitos e o pensamento por conceitos.

O primeiro estágio ocorre na criança de tenra idade, caracterizando a formação de uma pluralidade não organizada e não informada, resultante da discriminação de um conjunto de objetos quando essa criança se depara com um problema. O significado da palavra nesse estágio é um encadeamento sincrético não estruturado de objetos particulares, que estão, na percepção da criança, mais ou menos interligados em uma imagem mista. A imagem sincrética ou o amontoado de objetos se forma a partir do contato imediato da criança com esses elementos (Vigotsky, 2009).

O segundo estágio do desenvolvimento leva à formação de vínculos e ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, “à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência da criança” (Vigotsky, 2009, p. 178). A unificação dos diferentes objetos concretos em grupos é chamada de pensamento por complexos. A criança começa a agrupar objetos homogêneos em um grupo comum, de acordo com as leis dos vínculos objetivos, com base na semelhança física entre eles, como ocorre nas coleções.

A criança reúne objetos com algum traço comum, formando um todo, como objetos diferentes pela cor ou pela forma, representando uma coleção de formas básicas. O trabalho com coleções é fundamental para o desenvolvimento do pensamento por complexos, pois esse pensamento se constrói nos vínculos emocionais e subjetivos que a criança desenvolve com os objetos com os quais entra em contato.

O pensamento complexo de pseudoconceito ocorre quando há uma generalização formada na mente da criança, em termos internos, ao incorporar um complexo. Embora esse pensamento possa se assemelhar com os conceitos dos adultos, ele não é igual, pois não coincide em seu significado. A criança pensa por complexos, enquanto o adulto pensa por conceitos (Vigotsky, 2009).

O conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca (Vigotsky, 2009, p. 226).

O conceito é “o reflexo objetivo das coisas em seus aspectos essenciais e diversos, e se forma como resultado da elaboração racional das representações, como resultado de haver descoberto os nexos e as relações desses objetos com outros” (Vygotski, 2012b, p. 81). Ainda segundo o autor, “o pensamento lógico é o conceito em ação” (Vygotski, 2012b, p. 82).

O papel decisivo na formação do conceito cabe à palavra, que sintetiza e simboliza o conceito abstrato, operando com ele no pensamento humano. Assim, para Vigotsky (2009), é só na adolescência que se inicia o pensamento por conceitos. A adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento, sendo transitória e repleta de outros sentidos. O adolescente oscila entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. Ele aplica o conceito em situações concretas, utilizando a palavra como conceito e a define como complexo, mas também pensa no plano abstrato, razão pela qual há essa oscilação.

“A formação dos conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente. Só como resultado da solução desse problema surge o conceito” (Vigotsky, 2009, p. 237). Juntamente com a formação de conceitos, o adolescente adquire também um conteúdo totalmente novo, tanto pela sua estrutura quanto pelo modo de sistematizar, pela amplitude e profundidade dos aspectos da realidade que reflete. Contudo, é errado supor que todo o pensamento do adolescente esteja impregnado de conceitos. Como já mencionado, Vygotsky observou os conceitos apenas no processo de sua formação, e até o final da idade de transição, esses não se tornam a forma predominante de pensamento, já que a atividade intelectual ainda é realizada, na maioria dos casos, em formas geneticamente anteriores.

É na adolescência que começa a compreensão das metáforas, caracterizando-se por uma peculiar relação entre o abstrato e o concreto, o que é possível somente com o desenvolvimento da linguagem. Para Graukob (*apud* Vygotski, 2012b), na adolescência, o abstrato é assimilado mais facilmente quando refletido sobre algum exemplo ou situação concreta. Por isso, é importante que a escola traga situações-problemas reais, próximas à realidade e ao contexto do educando, para que, de fato, haja a assimilação do conteúdo trabalhado.

“Os principais progressos no desenvolvimento do pensamento se conseguem na adolescência, mediante o desenvolvimento cultural do pensamento” (Vygotski, 2012b, p. 105). Para o autor, os fatores externos que influenciam o desenvolvimento intelectual adquirem, na idade de transição, um significado decisivo, pois o intelecto passa a adotar modos de atuação que são produto da socialização do pensamento e não de sua evolução biológica.

A criança vivencia o pensamento visual-direto, no qual o conteúdo é determinado de forma imediata. No adolescente, ocorre a extinção das imagens eidéticas, com a influência do desenvolvimento da linguagem. Assim, a formação de conceitos é resultado do desenvolvimento cultural do intelecto e depende do meio social.

Vygotski (2012b) exemplifica, afirmando que, em ambientes rurais, há adultos que não atingem o nível intelectual dos estudantes, pois seu pensamento nunca ultrapassa a esfera do visual-direto e não alcança o pensamento lógico e suas formas abstratas. Isso demonstra a influência decisiva do entorno social no desenvolvimento do pensamento. Portanto, reforça-se o papel crucial da escola na ampliação e no desenvolvimento do pensamento lógico, pois é no desenvolvimento cultural e social que o adolescente será capaz de pensar por conceitos.

A seguir, abordaremos a importância da imaginação, da fantasia e da criatividade no processo de desenvolvimento do adolescente, pois fazem parte das funções psicológicas superiores (Stoltz *et al.*, 2015).

3.4 IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE NO ADOLESCENTE

Na concepção vygotskyana, existem dois tipos básicos de impulsos na conduta tipicamente humana: 1) o impulso reprodutor ou reprodutivo, estreitamente vinculado à memória, e 2) o impulso criador ou combinador, relacionado à imaginação (Farias *et al.*, 2010).

Vygotsky entende a imaginação e a criatividade como intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, próprias da humanidade (Stoltz *et al.*, 2015). Para o autor, a criatividade ou fantasia é uma função psicológica comum a todos, independente de talento ou da maturação precoce de uma determinada capacidade mental especial (Farias *et al.*, 2010). Logo,

como função superior, a criatividade, imaginação ou fantasia pode e deve ser desenvolvida nas crianças e adolescentes.

A imaginação do adolescente entra em uma relação estreita com o pensamento em conceitos, tornando-se intelectualizada. Ela passa a integrar um sistema de atividade intelectual e começa a desempenhar um papel completamente novo na estrutura da personalidade do adolescente (Vygotsky, 1991).

Tudo o que está relacionado com a invenção e a construção do novo requer porções essenciais da fantasia. A fantasia é uma imaginação criativa que se baseia na memória, como imaginação reprodutiva. Dessa forma, a fantasia não é considerada uma função primária no desenvolvimento do adolescente, mas um desenvolvimento consequente de um complexo processo de mudanças que permeia toda a vida mental do adolescente. A fantasia, no adolescente, é considerada uma função psicológica superior, assim como a memória, a atenção, o pensamento visual e a atividade volitiva (Vygotsky, 1991).

Para Kroh (*apud* Vygotsky, 1991), na adolescência surge o chamado sonho acordado, o devaneio, que ocupa um lugar entre o sonho real e o pensamento abstrato. No sonho acordado, o adolescente tece um poema imaginário, contendo reviravoltas da sorte ou fortuna, situações e episódios. Nesses devaneios, o pensamento onírico do adolescente muitas vezes envolve imagens visuais eidéticas que surgem espontaneamente. As imagens eidéticas desaparecem da esfera da memória na transição para a esfera da imaginação, com a incorporação da linguagem como meio para formar conceitos. Assim, a fantasia do adolescente se move de imagens visuais concretas, através de conceitos, para formas imaginativas.

Para Farias *et al.* (2010, p. 99):

O aprendizado da fala e seus desdobramentos em termos de capacidade de comunicação, coloca em prática uma nova forma de funcionamento psíquico: o pensamento verbal. Isso equivale afirmar que, sem o pensamento verbal não pode haver imaginação.

Este é um dos fatores que nos diferencia dos animais. A atividade criadora dos seres humanos projeta-se no futuro, transformando a realidade e modificando o presente. A imaginação ou fantasia é como Vygotsky denomina essa atividade do cérebro humano, que se baseia na combinação. Quando se compreende a criatividade dessa maneira, reconhece-se a relevância de estimular a capacidade

criadora infantil, especialmente no âmbito da educação escolar, e o papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural das crianças (Farias *et al.*, 2010).

A mudança mais importante na imaginação do adolescente é sua convergência com o pensamento em conceitos. A imaginação muda essencialmente e é reconstruída em uma nova base, sob a influência do pensamento em conceitos. Vygotsky (1991) exemplifica a dependência interna da imaginação em pensar com conceitos com o comportamento dos afásicos. Junto com a perda da fala como meio de formar conceitos, a imaginação também desaparece. Os afásicos não conseguiam entender as metáforas ou expressões com significados figurativos. Para o autor, junto com o desaparecimento do pensamento em conceitos, a imaginação cai a zero. “A imaginação também é conceitual” (Vygotsky, 1991, p. 84).

O pensamento puramente concreto, desprovido de conceitos, é também desprovido de fantasia. A formação de conceitos traz uma liberação das situações concretas e a possibilidade de retrabalhar e mudar criativamente seus elementos. A imaginação é uma atividade transformadora e criativa, dirigida do concreto para o novo concreto. Tal realização de construção criativa só é possível com a ajuda do abstrato (Vygotsky, 1991).

A fantasia serve à vida emocional, às necessidades, aos humores e sentimentos que oprimem o adolescente. É uma atividade subjetiva que lembra as brincadeiras infantis. O adolescente não fantasia quando está infeliz, mas sim quando está insatisfeito. O desejo não realizado é o estímulo inicial da fantasia (Vygotsky, 1991).

Normalmente, o adolescente é reservado em sua fantasia e a esconde dos outros, mas isso não significa que a fantasia do adolescente seja inferior à da criança; pelo contrário, “a fantasia do adolescente é mais criativa do que a da criança” (Vygotsky, 1991, p. 82). A fantasia da criança nos parece mais rica e mais forte devido à maior excitabilidade dos sentimentos, à intensidade da experiência e ao julgamento acrítico.

A fantasia e a emoção têm uma conexão especialmente importante, evocando em nós representações definidoras. Quando construímos algum tipo de imagem irreal com a ajuda da fantasia, as imagens não aparecem na realidade, mas o sentimento que é evocado existe no presente.

A fantasia criativa do adolescente cumpre a mesma função que as obras artísticas têm para os adultos. Desse modo, por meio da fantasia, o adolescente supera sua vida emocional e seus impulsos. Na fantasia, ele também encontra um meio vivo de dirigir sua vida emocional, de possuí-la. É um modo no qual ele antecipa seu futuro e se aproxima de sua construção e realização.

“Com a puberdade surge um mundo novo e complexo de novos impulsos, aspirações, motivos e interesses, uma nova força motivadora de comportamento e uma nova direção” (Vygotsky, 1991, p. 88). A escola precisa entender as mudanças que surgem na adolescência e a importância de continuar desenvolvendo a fantasia e a criatividade no adolescente.

Stoltz (2021) entende a criatividade e a emoção como indispensáveis para o acesso à pessoa integral na educação. Para a autora, no século XXI, pode-se dizer que as capacidades mais importantes a serem desenvolvidas pela escola são a criatividade e a emoção. “A imaginação está ligada à emoção” (Stoltz, 2021, p. 4). Para ela, a emoção está diretamente relacionada à criatividade; é a partir das emoções e da criatividade que o ensino se torna significativo.

Para Vygotsky, a imaginação ou fantasia nutre-se de materiais tomados da experiência vivida pela pessoa. Quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material colocado à disposição da imaginação (Farias *et al.*, 2010). Por isso, a importância de ampliar a experiência cultural das crianças e jovens, oferecendo-lhes uma base sólida para que venham a desenvolver amplamente sua capacidade criadora.

A imaginação humana é considerada pelo autor como uma forma mais complexa de atividade psíquica. A imaginação deve ser completada, ou seja, realizada através de um artefato, de uma palavra, de uma obra de arte; ela precisa ganhar forma (Stoltz *et al.*, 2015). Para Farias *et al.* (2010, p. 100), “esses artefatos de origem imaginária podem se converter em objetos tão reais que podem passar a influir concretamente sobre outros objetos. É o caso, por exemplo, dos produtos da criação artística”.

Vygotsky, com a lei da dupla expressão ou da realidade dos sentimentos, afirma que, através da fantasia ou imaginação, há uma capacidade de retroalimentação de um sentimento ou estado emocional. Exemplo: se alguém desperta desejo sexual, então imaginar o corpo dessa pessoa junto ao seu fará com que se sinta excitado. Tudo o que edifica a fantasia influi reciprocamente em nossos

sentimentos. Todos os sentimentos provocados na fantasia são reais e efetivamente vividos pelo indivíduo que os experimenta (Farias *et al.*, 2010).

A criatividade é inerente à condição humana e é a mais importante atividade porque expressa a consciência, o pensamento e a linguagem (Stoltz *et al.*, 2015). Diante dessa concepção, é evidente que as artes e toda a formação cultural interferem significativamente para o desenvolvimento dessa criatividade.

4 O JOGO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE



Estrela 2MASS J17554042+6551277, Nasa (17/01/2024).

Neste capítulo, abordaremos a origem e o conceito de jogo, destacando as características que definem um jogo e como analisá-lo dentro da teoria sistêmica da atividade. Também apresentaremos as funções psicológicas superiores e o papel do jogo na atuação da zona de desenvolvimento iminente.

4.1 ORIGEM E CONCEITO DO JOGO

Huizinga (2019), em seu clássico livro *Homo Ludens*, inicia dizendo que "o jogo é mais antigo que a cultura" (2019, p. 21). Para o autor, o conceito de cultura refere-se à sociedade humana, e os animais brincam tal qual o homem. Ele traz o exemplo dos cachorrinhos, que convidam um ao outro para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos; os cachorros respeitam regras, como não morderem com violência, fingem ficar zangados e demonstram prazer e divertimento.

Observa-se que o jogo ultrapassa o limite de uma atividade puramente física ou biológica. Para Huizinga, "no jogo existe algo 'em jogo' que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa" (Huizinga, 2019, p. 21). O autor aborda as várias definições que originaram a concepção de jogo, sendo elas: descarga da energia vital superabundante; satisfação de um certo instinto de imitação; necessidade de distensão; preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida exigirá; exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo; impulso inato para exercer uma

certa faculdade ou como desejo de dominar ou competir; um escape para impulsos prejudiciais; restaurador da energia dispendida por uma atividade unilateral; realização de desejo e ficção destinada a preservar o sentimento de valor pessoal. Huizinga (2019) afirma que todas essas definições partem do pressuposto de que o jogo está ligado a algo que não seja o próprio jogo, ou seja, que nele deve haver alguma espécie de finalidade biológica. No entanto, todas elas não passam de soluções parciais, pois se preocupam apenas superficialmente em saber o que o jogo é em si mesmo e o que ele significa para os jogadores, sem prestar atenção ao seu caráter estético.

Huizinga (2019, p. 24) afirma que o divertimento do jogo resiste a toda análise e interpretações lógicas. "Como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois, nesse caso, limitava-se à humanidade", mas, ao reconhecer o jogo, reconhece-se o espírito, pois não é algo material.

Dessa forma, "encontramos o jogo na cultura como um elemento dado, existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase atual" (Huizinga, 2019, p. 25). Porém, assim como Huizinga afirma em seu livro que o objeto do estudo é o jogo como forma específica de atividade, como "forma significante" e "função social" (Huizinga, 2019, p. 25), abordaremos o jogo dentro da Teoria Histórico-Cultural (THC), como pertencente à cultura e à história da humanidade.

Nesta perspectiva, o conceito de jogo é tão antigo quanto a própria humanidade. Os seres humanos têm uma longa história de envolvimento em atividades recreativas e competitivas. É difícil determinar exatamente quando o jogo surgiu, pois provavelmente evoluiu ao longo do tempo a partir de atividades lúdicas e rituais praticados por nossos ancestrais pré-históricos. Tabuleiros e peças de jogos foram encontrados em sítios arqueológicos em várias partes do mundo, alguns datando de milhares de anos atrás. Jogos como Senet, originário do Antigo Egito, e o Jogo Real de Ur, da antiga Mesopotâmia, são exemplos disso.

A palavra "jogo" é empregada para significar entretenimento ou diversão, e "jogar" significa divertir-se (Elkonin, 2009). No entanto, também é usada em sentidos figurados, como: jogar limpo, jogar com fogo, jogo de luzes, jogo de sofá, entre outros. A semântica da palavra está relacionada ao contexto social em que é empregada.

Sobre os jogos de tabuleiro, Carvalho (2021) afirma que não há registros definitivos sobre o momento em que surgiram, mas destaca que esses artefatos, desenvolvidos como bens culturais por diversos povos, fazem parte dos vestígios de culturas muito antigas e variadas, desde a antiga Ur até a América Pré-Colombiana. Sua utilização não se limita ao entretenimento, mas também está associada aos processos de ensino e aprendizagem.

A palavra "jogo" é definida como "um sistema linguístico específico a determinado contexto social, onde a linguagem local atribui sentido à palavra de acordo com as regras e objetos que o compõem" (Araújo *et al.*, 2016, p. 04). Para Salen e Zimmerman (2012), os jogos são um subconjunto do "jogar", e a existência de regras e cultura são aspectos fundamentais do fenômeno dos jogos. Eles ainda afirmam que um jogo é "um sistema no qual os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que resulta em um resultado quantificável" (Salen; Zimmerman, 2012, p. 96).

Todos esses conceitos se encaixam na definição de jogo de tabuleiro, objeto central desta tese. Para Carvalho (2021), a singularidade do jogo de tabuleiro reside no uso de um "tabuleiro", originado do latim *tabula* (távola, tábua, mesa), que se refere originalmente a uma superfície lisa (geralmente uma mesa), ao redor da qual o jogo acontece. De acordo com o autor, além de mero entretenimento, o jogo de tabuleiro foi utilizado ao longo do tempo como ferramenta de interação, pois consegue alcançar o desconhecido, simular situações cotidianas e trazer novos entendimentos da realidade.

Elkonin (2009) observa que o início do estudo da teoria do jogo está frequentemente associado aos nomes de Schiller, Spencer e Wundt. Para Schiller, o jogo é, sobretudo, um prazer relacionado com a manifestação do excesso de energia. O jogo é uma atividade estética, e o excesso de energia é uma condição necessária para a existência do prazer estético que o jogo proporciona. Para Spencer, a única diferença entre jogo e atividade estética reside no fato de que no jogo se manifestam aptidões inferiores, enquanto na atividade estética, manifestam-se aptidões superiores. Para Wundt, o jogo nasce do trabalho: "A necessidade de subsistir obriga o homem a trabalhar. E no trabalho, ele aprende a considerar a aplicação de sua própria energia como fonte de gozo" (Elkonin, 2009, p. 16).

Consideramos que pensar o jogo separadamente, seja como prazer, atividade estética ou trabalho, não proporciona uma definição concreta. Concordamos com Vygotsky, que percebe o jogo e a imaginação como funções psicológicas superiores, que podem ser desenvolvidas em cada indivíduo. Como funções superiores, essas atividades vão muito além de serem analisadas isoladamente. É necessário analisar o todo, desde os fatores motivadores até os elementos lógicos, biológicos e estéticos.

Para Huizinga (2019), o jogo é uma função do ser vivo, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Ele se distingue de todas as formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Portanto, segundo o autor, cabe-nos limitar a descrever suas principais características, e é o que faremos a seguir.

4.2 CARACTERÍSTICAS DO JOGO

Huizinga (2019, p. 29) caracteriza as formas mais elevadas de jogo como “manifestações sociais”. Ele afirma que, antes de tudo, o jogo é uma atividade voluntária, nunca imposta pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado no tempo livre. Logo, para o autor, uma das primeiras características fundamentais do jogo é o fato de ser livre, de ser, ele próprio, liberdade. “Trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (Huizinga, 2019, p. 30). Além disso, todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador.

Outra característica é que o jogo é desinteressado. “Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização” (Huizinga, 2019, p. 31). A terceira característica é seu isolamento, sua limitação, pois é jogado até o fim, dentro de um certo limite de tempo e espaço, possuindo um encaminhamento e sentido próprios. “Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea” (Huizinga, 2019, p. 32).

Huizinga (2019) faz uma comparação entre o jogo e o culto. Ele diz que, assim como o templo ou o círculo mágico, a arena, a mesa de jogo, o campo de tênis, etc., todos têm a mesma função de terrenos de jogo: lugares proibidos,

isolados, fechados, sagrados, nos quais, dentro de seus limites, são respeitadas determinadas regras. Para o autor, o jogo “cria ordem e é ordem” (2019, p. 33). O jogo introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada e, por isso, se encontra no domínio da estética, pois há uma tendência para ser belo.

O jogo vincula e desprende. Fascina. Ele conjura, quer dizer, cativa. Está investido das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia [...] O jogo é tenso [...] É esse elemento de tensão e solução que domina em todos os jogos solitários de destreza e aplicação, como os quebra-cabeças, as charadas, os jogos de armar, as paciências, o tiro ao alvo, e quanto mais estiver presente o elemento competitivo, mais apaixonante se torna o jogo (Huizinga, 2019, p. 33-34).

Outra característica fundamental do jogo é que todos eles têm suas regras. São elas que determinam o que pode ou não ser feito dentro do “mundo temporário por ele circunscrito”. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão (Huizinga, 2019, p. 34).

De acordo com a inteligência artificial (ChatGPT, 2024), as definições de um jogo são:

1. Atividade Recreativa: Um jogo é uma atividade recreativa que envolve participação ativa e, geralmente, competição entre os participantes. Pode ser praticado por diversão, entretenimento, educação ou treinamento.
2. Regras Estruturadas: Os jogos geralmente têm regras estruturadas que definem como o jogo é jogado, quais são os objetivos e como os participantes podem alcançá-los. Essas regras fornecem uma estrutura para a interação dos jogadores.
3. Elemento de Competição ou Desafio: Os jogos frequentemente envolvem algum tipo de competição ou desafio, onde os participantes buscam superar obstáculos, atingir objetivos específicos ou derrotar adversários.
4. Interação: Os jogos envolvem interação entre os participantes e, às vezes, também com elementos do ambiente do jogo, como peças, cartas ou tabuleiros.
5. Voluntariedade: Os jogadores participam voluntariamente de um jogo, escolhendo fazê-lo por diversão, desafio ou entretenimento.
6. Objetivos Definidos: Os jogos geralmente têm objetivos definidos que os jogadores tentam alcançar para ganhar o jogo. Esses objetivos podem variar de jogo para jogo e podem incluir coletar pontos, alcançar uma posição específica no jogo ou completar uma tarefa específica.
7. Interatividade: Os jogos frequentemente oferecem um ambiente interativo onde as ações dos jogadores têm consequências dentro do jogo, influenciando o curso do jogo e o resultado final.

Essas definições capturam os elementos essenciais que caracterizam um jogo, mas existem muitas formas diferentes de jogos, desde jogos de tabuleiro tradicionais até jogos de computador modernos e jogos de simulação complexos. No entanto, todos eles partem das definições elencadas anteriormente.

Carvalho (2021, p. 27) diz que “a dimensão lúdica é a alma do ambiente sensorial dos jogos de tabuleiro”. Essa dimensão está relacionada à capacidade individual de interagir com o ambiente e com os demais indivíduos. Elkonin (2009, p. 19) corrobora, dizendo que “o jogo é uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”. O autor complementa, dizendo que a base do jogo, em sua forma evoluída, não está no objeto ou no seu uso, nem nas mudanças de objeto que o indivíduo possa fazer, mas nas relações que as pessoas estabelecem por meio de suas ações com os objetos; “não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem” (Elkonin, 2009, p. 34).

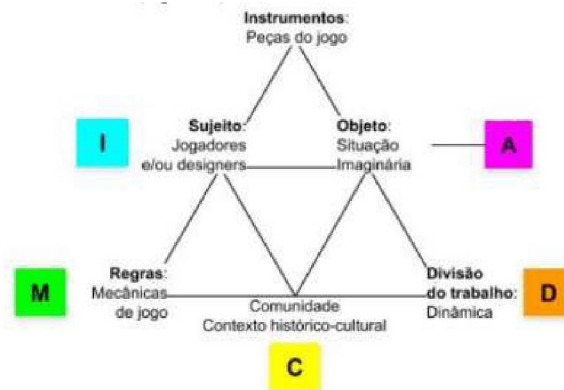
Tendo como objetivo desta tese o criar um jogo, Munhoz (2019) diz que “projetar um jogo é criar um artefato composto por temas, mecânicas, regras e componentes, mas também é criar uma situação imaginária que transforma a dinâmica de jogar em emoções (ou estéticas)” (Munhoz, 2019, p. 1381). As mecânicas fazem referência às regras e componentes necessários para se jogar, as dinâmicas se referem ao comportamento das mecânicas durante o jogo, e as estéticas se referem às respostas emocionais evocadas no jogador ao jogar o jogo.

Para Munhoz (2019), ao se criar e analisar um jogo, pode-se partir de um modelo sistêmico da atividade, que tem fundamento na teoria da atividade, a qual concebe a atividade como a união de sujeito, instrumentos, objeto, regras, divisão do trabalho e comunidade em uma única unidade de análise, para compreender uma atividade orientada ao objeto, mediada por instrumentos em uma comunidade em transformação histórico-cultural.

A teoria da atividade (TA) é uma lente teórica que possibilita compreender as múltiplas relações e potencialidades das atividades de jogar e de projetar jogos, bem como é uma teoria sobre a formação da conscientização a partir da participação em atividades humanas coletivas. A TA tem origem na psicologia histórico-cultural, desenvolvida na União Soviética no início do século 20, e tem como teóricos originais Vygotsky, Luria e Leontiev, com estudos mais recentes de Yrjö Engeström.

A Figura 6 mostra o exemplo do modelo sistêmico, baseado na TA, que a autora sugere para a análise do jogar e do criar jogos.

FIGURA 6 - MODELO SISTÊMICO DA ATIVIDADE



FONTE: Munhoz (2019, p. 1381).

O jogo faz parte das ferramentas/signos que criam uma zona de desenvolvimento iminente (ZDI) nas pessoas que o jogam, podendo ser uma ferramenta de mediação. Elkonin afirma que a base do jogo é social, assim como sua natureza e origem: “o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade” (Elkonin, 2009, p. 36).

A seguir, abordaremos as funções psicológicas superiores, o conceito de ZDI e o papel do jogo como ferramenta de mediação.

4.3 AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES, O JOGO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE

4.3.1 Funções Psicológicas Superiores

Stoltz (2012, p.40), baseada em Vygotsky, diz que “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, aquelas que nos distinguem como seres humanos, só se realizam pelo acesso ao saber elaborado ou o conhecimento científico”. Vygotsky diz que o desenvolvimento das funções superiores se rege por leis totalmente distintas das inferiores ou elementares. Para o autor, “as funções superiores, que são produto do desenvolvimento histórico do comportamento, surgem e se formam na idade de transição em direta dependência do meio, no processo do desenvolvimento sociocultural do adolescente” (Vygotski, 2012b, p.118).

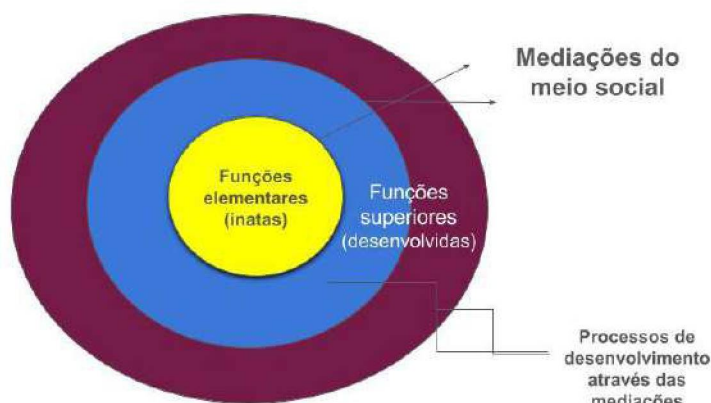
As funções superiores são o que nos diferenciam dos animais, nos constituindo como seres humanos. São consideradas por Vygotsky funções

superiores: “o pensamento abstrato, o comportamento intencional, a memorização ativa, a atenção voluntária, a linguagem e a afetividade propriamente humana, entre outras” (Stoltz, 2012, p.40). Podemos acrescentar a elas a criatividade e as emoções/sentimentos, como vimos que foi elencado posteriormente pelo autor.

Vygotski (2012b), diz que as diversas funções como a atenção, a memória, a percepção, a vontade e o pensamento, não se desenvolvem no adolescente lado a lado, como um ramo de uma árvore, e nem crescem como vários ramos de uma mesma árvore unidos por um tronco comum. Seu desenvolvimento constitui um sistema hierárquico complexo, onde a função central ou governante é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as restantes funções, juntam-se a esta nova formação, reorganizando-se com base no pensamento em conceitos. Surgem assim, funções totalmente novas, dotadas de outras leis.

As funções psicológicas elementares são inatas às pessoas, enquanto as funções superiores são mediadas. Não existe forma complexa ou superior que não seja constituída sempre por vários processos elementares ou primários de comportamento. “Toda forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, mas a existência das inferiores, acessórios, não esgota a essência da superior” (Vygotski, 2012a, p. 119). Essa dinâmica pode ser comparada às camadas da Terra: no núcleo estão as funções elementares e, à medida que o desenvolvimento ocorre, com as mediações do contexto social, novas camadas superiores se formam. No entanto, as funções elementares continuam fazendo parte do contexto, num princípio sistêmico, como ilustrado na figura 7.

FIGURA 7 - DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES



FONTE: Criado pelas autoras com base em Vygotski (2012a).

A primeira função a surgir na criança é a percepção. A criança começa a perceber antes de saber dirigir a atenção e a cada novo estágio de idade, a percepção se modifica qualitativamente. Atrás do processo da percepção, existe um complexo processo de agregação de sensações diretas e imagens eidéticas⁶. Há uma fusão de estímulos diretos e estímulos reproduzidos pela memória. O processo da percepção contém o elemento aportado da memória (Vygotski, 2012b).

O desenvolvimento da percepção envolve processos que se formam na idade infantil e não na idade de transição. Em geral, esse desenvolvimento se completa antes do início da maturação sexual, de modo que a psicologia do adolescente pode partir dessa base como algo já dado. Graças ao pensamento, os objetos isolados da percepção se relacionam entre si, se regulam e adquirem sentido. É através da linguagem que o percebido se torna compreensível, permitindo a análise da realidade e, assim, promovendo a transição da função elementar para a superior. A diferença entre o pensamento do adulto e da criança reside no fato de que o adulto agrupa, reúne e atribui sentido ao que foi percebido. No adolescente, o pensamento visual-direto inclui o pensamento abstrato, ou seja, o pensamento em conceitos. Ele regula a realidade visível com a ajuda dos conceitos elaborados em seu pensamento. Vygotski (2012b) chama isso de “percepção categorial”, que se manifesta apenas na idade de transição.

Vygotski (2012b) afirmava que uma das questões mais complexas e divergentes da psicologia é a memória. Os fundamentos orgânicos da memória alcançam seu apogeu bem antes dos 12 anos e não revelam nenhum avanço essencial após essa idade. No entanto, a memória superior ou lógica, que se forma a partir das sínteses do intelecto e da memória, é o verdadeiro ponto de transição para a idade de transição.

Na criança, o pensamento primitivo se apoia na memória, sendo que o pensamento se realiza principalmente com a ajuda da recordação. Já no adolescente, a memória se apoia no pensamento. Como na criança, a forma visível e verbal do conceito encobre um conteúdo concreto, em imagens, prático e ativo; no adolescente, por trás da aparência externa das imagens da memória, se ocultam conceitos autênticos. A memória verbal passa das imagens eidéticas visuais-diretas para a memória verbal, com a memorização em conceitos unida à atribuição de

⁶ Imagem eidética é a capacidade de lembrar uma imagem com tantos detalhes, clareza e precisão que é como se a imagem ainda estivesse sendo percebida (Vygotski, 2012b).

sentido. Assim, a memória verbal do adolescente “se apoia fundamentalmente na linguagem interna e se converte em uma das funções intelectuais” (Vygotski, 2012b, p. 137).

A atenção voluntária, considerada uma função superior, se caracteriza principalmente por sua relação com o pensamento. Na atenção ativa, o pensamento determina a disposição dos órgãos sensoriais. É o pensamento que determina a atenção em seu ponto máximo de desenvolvimento (atenção voluntária). “A atenção ativa voluntária é um produto avançado do desenvolvimento [...] é um produto da civilização” (Vygotski, 2012b, p. 138). Por isso, não é própria nem dos animais, nem do bebê. A atenção voluntária é consequência e causa da civilização, pois o progresso no campo do desenvolvimento mental, imposto ao ser humano, a substituiu no lugar da atenção involuntária. Logo, “a atenção voluntária é uma adaptação das condições de uma vida social superior” (Vygotski, 2012b, p. 138).

A atenção nos adolescentes é mais estável e ampla, pois sua vontade se torna mais firme e regulada. A atenção de um jovem é mais prolongada e ativa, adquirindo maior capacidade para lidar com um conteúdo abstrato, que envolve a regulação lógica interna, não necessitando de apoio externo ou estímulos (Rubinstein, *apud* Vygotski, 2012b). Na criança, sua percepção é direta; ela considera os objetos isolados, pois seu campo de atenção é reduzido. Logo, a criança vê muitos objetos e observa um grande número de detalhes que passam despercebidos pelos adultos, mas não sabe organizar a observação, não pensa em mais de um objeto ao mesmo tempo. Piaget chama isso de “pensamento sincrético” e Vygotsky de “atenção organizada primitivamente” (Vygotski, 2012b). No adolescente, à medida que amadurece seu pensamento, com o surgimento do pensamento em conceitos, se desenvolvem as formas superiores de atenção, a atenção mediada.

Assim, o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores — memória lógica, atenção voluntária e pensamento por conceitos — não surge de improviso, como algo acabado, mas é fruto de uma longa história evolutiva, e a escola é um fator decisivo nesse desenvolvimento. Na criança em idade escolar, ocorre o domínio externo das próprias funções psíquicas, como memória e atenção; no adolescente, há o domínio interno dos mesmos processos. O estado inicial de desenvolvimento da função superior corresponde a operações externas, com a ajuda de meios externos. Mais tarde, essa operação é tão assimilada pela criança

que perde sua aparência exterior e passa de fora para dentro, continuando a se realizar com a ajuda dos meios internos. Esse processo de transição das operações de fora para dentro é denominado “lei de raiz” (Vygotski, 2012b, p. 144).

Outra função superior é o pensamento verbal, que é a evolução do pensamento prático. O pensamento prático é a forma primitiva de pensamento, que aparece nas crianças pequenas, de 10 a 12 meses, e também nos chimpanzés, como estudado por Köhler e Bühler. Em seus experimentos com primatas, Köhler mostrou que eles são capazes de utilizar ferramentas com intenção racional, de forma semelhante às crianças pequenas, no sentido genético, resultando em formas de pensamento prático, ativo, independente da linguagem. À medida que as crianças crescem, Vygotsky as diferencia dos macacos, pois a criança verbaliza sua ação, fundindo a ação e a linguagem em um todo sincrético, numa “linguagem egocêntrica”, como Piaget a chamou. No macaco, a ação está condicionada pela ótica, enquanto nas crianças, está condicionada pelas relações físicas das coisas.

Até os seis meses, ocorre a forma embrionária do emprego das ferramentas, com um objeto atuando sobre o outro, ação da mão, sem um fim específico. Entre os dez e doze meses, há o emprego da ferramenta, similar ao comportamento dos macacos; o balbucio acompanha a atividade da criança, sendo considerado um acompanhamento emocional. Na primeira infância, há a união sincrética da linguagem socializada da criança com sua ação; ela já se dirige, com palavras, ao pesquisador, antes de influir sobre o objeto. Com palavras, ela substitui a ação, e ocorre a união sincrética, que é entendida pela conexão entre o pensamento verbal e o prático (Vygotski, 2012b).

Na idade escolar, a linguagem adquire uma nova forma, tornando-se uma linguagem para si, caracterizando-se pela união sincrética da linguagem egocêntrica com a ação prática. O pensamento verbal é pouco frequente durante a execução da tarefa. As palavras regulam e orientam a conduta, mas a criança não as pronuncia com esse propósito. Na idade de transição, surge o pensamento verbal em conceitos; o adolescente consegue resolver uma tarefa verbalmente e realizá-la praticamente. A atividade é ditada por um propósito, regida pela vontade, que determina, como uma lei, o modo e o caráter da ação (Vygotski, 2012b).

Logo, a atividade prática da criança e do adolescente é mediada cada vez mais pela linguagem. “O homem domina seu comportamento e o subordina a um determinado plano através da linguagem e com sua ajuda” (Vygotski, 2012b, p. 165).

A atividade prática da pessoa se torna duplamente mediada, pelas ferramentas e pelas ferramentas do pensamento, pelas operações intelectuais mediadas com o auxílio das palavras. No adolescente, a memória, a atenção e a ação não são processos isolados, mas sim um sistema especial, internamente coerente em sua evolução, regido pela formação de conceitos.

A seguir, entenderemos como ocorre o processo de mediação e o papel do jogo em sua atuação na Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI).

4.3.2 O jogo e a mediação na ZDI

Kravtsov e Kratsova afirmam que a zona de desenvolvimento iminente, introduzida por Vygotsky, é um conceito considerado uma espécie de cartão de visita da psicologia histórico-cultural e que, há muito tempo, atrai a atenção de educadores e cientistas. No entanto, a análise do uso desse conceito ainda é insuficientemente discutida (Vigotski, 2021).

Para Vygotsky, ao estudar uma criança, o pesquisador precisa verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil: o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento iminente. O nível de desenvolvimento atual (ou real) é o que já está amadurecido, enquanto a zona de desenvolvimento iminente (ZDI) compreende os processos que, embora ainda não estejam totalmente maduros, já estão em andamento. Vygotsky descreve: “ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual” (Vigotski, 2021, p. 149).

O conteúdo da zona de desenvolvimento iminente, com a ajuda externa, transforma-se em conteúdo do desenvolvimento atual e adquire um caráter de saberes e conhecimentos autênticos. Vygotsky afirma que, assim como o nascimento da criança não começa no momento em que ela nasce, mas sim em sua concepção, o nível de desenvolvimento também segue uma trajetória contínua, e cada indivíduo tem um nível diferente de ZDI. Logo, conclui-se que a instrução “deve ajustar-se não ao nível do desenvolvimento atual, mas à zona de desenvolvimento iminente” (Vigotski, 2021, p. 150).

Dessa forma, a ZDI é definida por Vygotsky como:

A zona de desenvolvimento iminente da criança é a distância entre o nível de desenvolvimento atual, definido pela realização autônoma de tarefas, e o nível de desenvolvimento possível da criança, definido pela realização de tarefas que são resolvidas por ela com a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais aptos (Vigotski, 2021, p. 190).

Logo, a ZDI permite prever o que ocorrerá amanhã no desenvolvimento, pois, o que a criança sabe fazer hoje com a ajuda de outros, saberá fazer sozinha amanhã. A ZDI indica a função que ainda não amadureceu e encontra-se no processo de maturação, como, por exemplo, os brotos e flores que ainda não viraram frutos, mas estão no processo de amadurecimento.

Para Stoltz (2012), é necessário conhecer o que a criança já sabe e o que ela só poderá saber com a ajuda de uma pessoa mais capacitada ou um expert. Para a autora:

Se o professor intervém naquilo que o aluno já sabe ou conhece, o aluno não vai aprender nada nem se motivar para o aprendizado. Se o professor intervém muito além da capacidade do aluno, de modo que nem com a ajuda do professor pode conseguir entender, também não vai aprender nada. A ideia de Vygotsky do trabalho do professor consiste em ir sempre além daquilo que o aluno já sabe. É investir no espaço compreendido entre o nível real (o que ele já sabe) e o nível potencial desse aluno (o que ele só poderá saber com a ajuda de outro); investir no potencial para que este se torne real no futuro (Stoltz, 2012, p. 45-46).

Desta forma, destacamos a importância do trabalho docente em conhecer seu estudante e atuar em sua ZDI de maneira singular, pois cada um tem seu tempo de desenvolvimento. Para Vygotsky, o mais importante está no amadurecimento e não no nível de desenvolvimento mental real. A ZDI define as possibilidades de a criança dominar, com orientação, ajuda e colaboração, aquilo que ainda não domina (Vigotski, 2021). Assim, uma instrução muito fácil ou muito difícil é igualmente pouco efetiva, pois não chega a atuar na ZDI.

Para Stoltz (2012, p. 47), “as atividades criadoras, os jogos e as brincadeiras criam ZDPS”. Na idade pré-escolar, surgem necessidades e impulsos específicos que são essenciais para o desenvolvimento da criança e que conduzem à brincadeira. Do ponto de vista afetivo, a brincadeira se organiza na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis, pois, na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. A essência da brincadeira está na realização de desejos, não de desejos isolados, mas de afetos generalizados. A criança generaliza sua relação afetiva com o fenômeno, independentemente da situação

concreta real, pois a relação afetiva está ligada ao sentido do fenômeno (Vigotski, 2021).

“A imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação” (Vigotski, 2021, p. 213). A esfera de motivos, ações e impulsos está relacionada às esferas menos conscientes, e se torna acessível à consciência apenas na idade de transição, sendo assim, apenas o adolescente consegue responder por que faz isso ou aquilo no jogo. A brincadeira com situação imaginária representa os jogos com regras, e ela contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. “Exatamente da mesma forma como a situação imaginária contém, necessariamente, regras de comportamento, qualquer brincadeira com regras contém a situação imaginária” (Vigotski, 2021, p. 219). Assim, para o autor, qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras, e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária.

Na brincadeira, a criança interpreta o objeto como algo que possui sentido e opera com o significado das palavras que substituem os objetos. “No jogo, a criança opera com significados separados das coisas, mas respaldados com ações reais” (Elkonin, 2009, p. 200). Por exemplo, o cabo de vassoura que se transforma no cavalo. A palavra “cavalo” para o “cabo de vassoura” vai significar “cavalo”; ou seja, mentalmente, a criança vê o objeto por trás da palavra. Na idade escolar, a brincadeira se desloca para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. Nesta fase, a criança age com os significados do mesmo modo que o faz com os objetos e, depois, toma consciência deles, começando a pensar (Vigotski, 2021).

A brincadeira requer constantemente que a criança aja contra seu impulso imediato, devido às regras da própria brincadeira. Se as regras forem seguidas, promete-se uma satisfação que é bem maior do que o impulso imediato. Noll, citado por Vigotski (2021), demonstrou que, na criança, a maior força de autocontrole surge na brincadeira. Assim, a brincadeira é a regra que se transformou em afeto, e o cumprimento da regra é a fonte da satisfação. Para Vigotski (2021), a brincadeira cria uma ZDI na criança, pois, ao brincar, a criança está sempre acima da média de sua idade, acima de seu comportamento cotidiano. A brincadeira contém “todas as tendências do desenvolvimento, de forma condensada; nela, a criança parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum” (Vigotski, 2021, p. 235).

O objetivo decide o jogo; é graças a ele que a criança vai empreender todo o resto. Por exemplo, ao final dos jogos esportivos, o objetivo torna-se um momento dominante, sem o qual o ato de jogar perderia o sentido. No jogo, tem-se a consciência antecipada do objetivo definido. No caso, por exemplo, de uma aposta de corrida, o objetivo será chegar primeiro. Vigotski (2021) afirma que, no final do desenvolvimento, surge a regra, e quanto mais rígida for essa regra, mais adaptação exige da criança. Quanto mais ela regula a atividade, mais tenso e acirrado se torna o jogo. No jogo, a simples corrida sem objetivo e sem regras é indolente e não empolga as crianças. Vigotski observa que a brincadeira da criança até os três anos de idade tem um caráter de brincadeira séria, assim como o jogo tem para o adolescente. Logo, tanto a brincadeira quanto o jogo criam zonas de desenvolvimento iminente, que devem ser trabalhadas e exploradas pelos educadores.

Assim, concluímos que a brincadeira e o jogo despertam a imaginação e são fundamentais no processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes. Eles são ferramentas vitais para o desenvolvimento cognitivo e social. O jogo e a brincadeira não são apenas atividades divertidas, mas também criam zonas de desenvolvimento iminente, que determinam a distância entre o nível de desenvolvimento atual (real) da criança e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser alcançado com a assistência de adultos ou colegas mais competentes. Além disso, o jogo permite desenvolver habilidades sociais e é influenciado pelo contexto cultural no qual o indivíduo está inserido. O jogo oportuniza o aprendizado e o crescimento em várias áreas, incluindo cognição, socialização, autoexpressão e autorregulação emocional.

4.3.3 O adolescente e os jogos digitais

Inúmeros especialistas apontam as influências negativas dos dispositivos digitais sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Todas as dimensões são afetadas, desde o somático, que envolve obesidade e maturação cardiovascular, até o emocional (agressividade, ansiedade) e o cognitivo, que impacta a linguagem e a concentração. Esses danos influenciam diretamente o desempenho escolar (Desmurget, 2022).

Para Desmurget (2022, p. 77), as ferramentas digitais afetam os quatro pilares constitutivos de nossa identidade: “o cognitivo, o emocional, o social e o sanitário”. Quanto maior o consumo dessas ferramentas, mais negativos são os resultados acadêmicos.

A televisão absorve sozinha 70% do tempo de tela das crianças mais jovens, e esses usuários intensivos estão, em grande parte, nos meios socioculturais menos privilegiados. Na adolescência, o consumo digital diário atinge 7h22min (Desmurget, 2022). Esses números revelam a influência dos meios digitais no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Quando se pensa nas novas gerações, existe a ideia equivocada de que essas gerações são mais espertas e dominam as tecnologias. Porém, na prática, os jovens se concentram principalmente em atividades recreativas, básicas e pouco instrutivas. A geração mais jovem dedica pouco tempo à criação de seu próprio conteúdo e enfrenta dificuldades significativas para “processar, selecionar, ordenar, avaliar e sintetizar as gigantescas massas de dados armazenados nas entranhas da web” (Desmurget, 2022, p. 24).

Como Vygotsky já demonstrou, tudo o que fazemos, vivemos ou experimentamos modifica a estrutura e o funcionamento de nosso cérebro, pois o meio influencia nosso desenvolvimento. Ao interagir com o ambiente, certas zonas neurais se tornam mais espessas, outras mais finas, algumas vias de conexão se desenvolvem, enquanto outras se estreitam. Isso é um exemplo da plasticidade cerebral. Dessa forma, “as telas privam a criança de um número de estímulos e experiências essenciais, o que se revela extremamente difícil de recuperar posteriormente” (Desmurget, 2002, p. 44).

O autor também afirma que a adolescência é um período privilegiado de amadurecimento do córtex pré-frontal e, assim, se torna uma fase de extrema vulnerabilidade para o desenvolvimento de transtornos de dependência, psiquiátricos e comportamentais (Desmurget, 2022). Assim, o excesso de telas pode ser prejudicial ao desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Nas crianças, as telas causam “atrasos no desenvolvimento” (Desmurget, 2022, p. 150), pois minam os três pilares mais essenciais do desenvolvimento infantil: as interações humanas, a linguagem e a concentração. Além disso, pesquisas mostram o efeito das telas no sono.

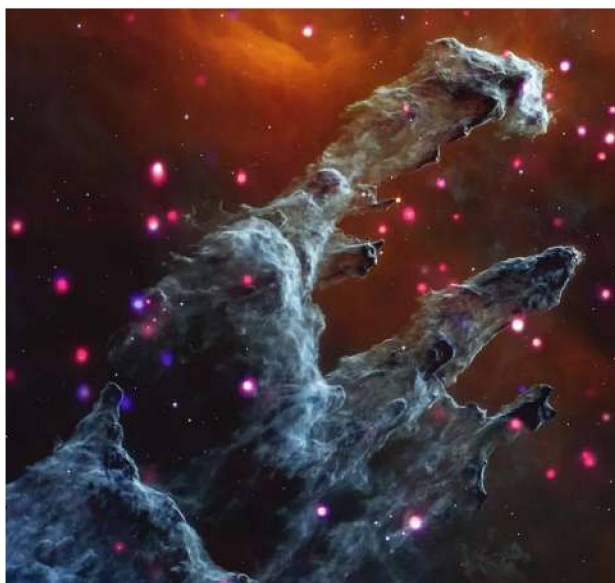
Já abordamos anteriormente a importância das interações humanas e da linguagem no desenvolvimento dos indivíduos, que são a base central dos estudos de Vygotsky. Assim, tanto nas escolas quanto nos meios sociais, os jogos analógicos, que possibilitam a interação humana e a comunicação, são fundamentais para o desenvolvimento.

Logo, é necessário que o adulto limite o tempo de tela para os adolescentes e exclua as telas para crianças menores de 6 anos, conforme Desmurget (2022). Para os adultos, que já têm o cérebro “formado”, os impactos são menores, mas o “excesso de imagens, sons e solicitações diversas parece criar condições favoráveis ao surgimento de déficits de concentração, transtornos de aprendizagem, sintomas de hiperatividade e vícios” (Desmurget, 2022, p. 192).

Embora as pesquisas mostrem “uma modesta influência negativa das redes sociais e um fraco impacto positivo dos videogames online sobre as performances escolares” (Desmurget, 2022, p. 104), nenhum estudo reportou prejuízos sociais, emocionais, cognitivos ou escolares em pessoas desprovidas de acesso às telas recreativas. As pesquisas mais recentes indicam que não há praticamente nenhuma transferência dos videogames para a vida real (Desmurget, 2022).

Desmurget (2022) destaca como fontes contributivas: os deveres de casa, o sono, as brincadeiras criativas, a leitura e as interações intrafamiliares. Nota-se que todas essas sugestões envolvem a interação humana ou os signos como mediações no desenvolvimento. O jogo, proposto nesta tese, faz parte dessa proposta de explorar as interações sociais, a linguagem, a criatividade e o exercício físico, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de adolescentes. A proposta analógica se mostrou necessária como uma ferramenta para minimizar os efeitos negativos do uso excessivo de telas e proporcionar a retomada dos relacionamentos extrafamiliares.

5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA



"Nebulosa da Águia" (M16), também conhecida como os "Pilares da Criação". Fonte: NASA (2023).

A pesquisa é um dos caminhos mais profícuos para o aprender a aprender (Demo, 2004). O autor defende a importância de todas as pessoas pesquisarem e estudarem, especialmente o professor, pois a pesquisa introduz o método e a teoria da produção do conhecimento. Seu aspecto formativo cultiva a autonomia, o pensamento crítico e criativo. Paulo Freire afirma que: "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino..." (Freire, 2002, p. 16). Dessa forma, a pesquisa está diretamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Nos escritos de Vygotsky, percebemos o quanto ele se importava com os métodos de pesquisa, criticando muitos métodos em sua época e desenvolvendo novos métodos que rompiam com a velha psicologia russa, como o "método funcional de dupla estimulação"⁷ e o "método de análise em unidades holísticas"⁸

⁷ O método funcional de dupla estimulação ou também chamado de método genético-experimental era uma espécie de aplicação retrospectiva da técnica que Vygotsky usava para diagnosticar a zona de desenvolvimento iminente - ZDI. A criança recebia um estímulo na forma de uma tarefa além de sua capacidade independente de resolver um problema e um segundo estímulo na forma de um meio com potencial para sua solução. Isso poderia servir para objetivar funções ainda em maturação ou externalizar funções que já haviam amadurecido (Vygotsky, 2019).

⁸ O método de análise em unidades holísticas utiliza unidades que preservam as propriedades inerentes ao todo. A investigação holística não se preocupa com um aspecto específico da personalidade e do corpo, mas sim, com todos os aspectos em geral, abrange aspectos da personalidade e do organismo como um todo. A característica de uma unidade é que a análise identifica as partes do todo de forma que não percam as propriedades inerentes ao todo (Vygotsky, 2019).

(Vygotsky, 2019). Para Minayo, “o conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica. O método tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir de perguntas feitas pelo investigador” (Minayo, 2008, p.54).

A presente pesquisa investiga o processo de desenvolvimento das emoções e da autorregulação em adolescentes, a partir da construção e da prática de um jogo envolvendo emoções e situações sociais de desenvolvimento. Neste capítulo, abordaremos a natureza da pesquisa e suas etapas, demonstrando a validade e a confiabilidade dos métodos aplicados.

5.1 NATUREZA DA PESQUISA

Vygotsky destacou a importância de um método que fosse capaz de compreender a complexidade do que ele entendia como objeto da psicologia, ou seja, o homem e suas funções psicológicas. Ele trouxe reflexões que fazem a mediação entre o método materialista histórico e os fenômenos psíquicos. A ciência, nessa perspectiva, tem como pedra angular a ideia da inseparabilidade do lógico, da base material, da dialética e do histórico. Por isso, o método não pode ser construído alheio a uma concepção de homem (Aguiar; Ozella, 2006).

Dessa forma, falamos da concepção de um homem “constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 301). Esse homem é constituído na e pela atividade, revelando todas as suas expressões, como a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, ele expressa sua singularidade, sendo capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos. Indivíduo e sociedade se incluem e se excluem ao mesmo tempo; um interfere e se constitui no outro. É por isso que Vygotsky afirmava que “a primeira forma de pensamento é social” (Vygotski, 2001, p. 28).

Minayo (2008) observa que o conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica, e que o método tem uma função fundamental ao tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo investigador. Para a autora, é fundamental compreender as exigências epistemológicas da pesquisa. Assim, a presente pesquisa se fundamenta na

corrente epistemológica do marxismo (Minayo, 2008), com uma abordagem metodológica dialética (Gamboa, 2012).

O marxismo aborda a perspectiva histórica que envolve o objeto do conhecimento, por meio da compreensão de todas as suas mediações e correlações, constituindo a riqueza, a novidade e a propriedade da dialética marxista, também conhecida como materialismo histórico e dialético. “Histórico” indica o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade, enquanto “dialético” refere-se ao método, reconhecendo-o como processo histórico. É a estratégia de apreensão e compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade, de realização da crítica das ideologias e das tentativas de articulação entre sujeito e objeto, ambos históricos (Minayo, 2008).

Para Toassa (2014, p.53):

O singular marxismo científico projetado por Vigotski afirma-se como pensamento cujo destaque se atribui à relação, ao conflito, ao paradoxo, à contradição (ao ‘drama’ do desenvolvimento humano) e não simplesmente a um evolucionismo triunfante, uma teleologia das formas superiores de comportamento, cujo conteúdo seja finalista e, nas suas implicações práticas, normatizador.

A estrutura teórica de Vygotsky “funda-se na lógica dialética, cada problema, conceito e método relaciona-se a um diferente domínio de fenômenos psíquicos que o autor se propõe a estudar” (Toassa, 2014, p. 55). A Dialética é o método que nos permite conhecer a realidade concreta em seu dinamismo e nas inter-relações. O concreto é a síntese de múltiplas determinações mais simples; é o resultado, no pensamento, de numerosos elementos cada vez mais abstratos, que vão ascendendo até construir o concreto. Na concepção dialética, “o homem é concebido como ser social e histórico, determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, e, ao mesmo tempo, como um ser transformador desses contextos” (Gamboa, 2012, p. 99).

Outra característica defendida por Vygotsky, e que aplicaremos nesta pesquisa, é a utilização do método de análise em unidades. A característica de uma unidade é que a análise identifica as partes do todo de forma que não percam as propriedades inerentes ao todo (Vygotsky, 2019). Um exemplo de unidade holística que vimos é a *perezhivanie*, trazida no referencial teórico. Analisaremos a

perezhivanie como unidade de análise para compreender as narrativas dos estudantes.

Como a pesquisa envolve intervenção com adolescentes, será utilizado o modelo da pesquisa-intervenção de Spinillo e Lautert (2008), dentro de uma perspectiva de método misto (Sampieri, 2013), com predomínio dos dados qualitativos. A pesquisa-intervenção compreende tanto a ação do pesquisador quanto a produção do conhecimento, e intervém sobre os indivíduos. Ela pode contribuir para testar teorias sobre a cognição humana, descrever o desenvolvimento e descobrir relações de causalidade entre fatores e fenômenos (Spinillo; Lautert, 2008). De acordo com as autoras, enquanto instrumento de intervenção, pesquisas dessa natureza atuam como fator gerador de mudanças, propiciando o desenvolvimento. Como a presente pesquisa busca analisar a autorregulação das emoções por meio da construção de um jogo, seus resultados intervêm diretamente no desenvolvimento emocional do indivíduo, indo ao encontro da natureza da pesquisa-intervenção.

Nos estudos de intervenção, o planejamento experimental prototípico envolve pré-teste e pós-teste, com pelo menos dois grupos de participantes (grupo-controle e grupo experimental) e uma intervenção. O pré e o pós-teste são aplicados a todos os participantes, enquanto a intervenção é proporcionada apenas aos participantes do grupo experimental (Spinillo; Lautert, 2008). Realizaremos o pré e o pós-teste com cada grupo de participantes para, posteriormente, comparar o grupo controle com o grupo experimental.

Outra característica desta pesquisa é a utilização dos métodos mistos. Os métodos mistos são um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa, implicando a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta. Através dos métodos mistos, conseguimos uma perspectiva mais ampla e profunda do fenômeno, explorando diferentes níveis do problema de estudo (Sampieri, 2013). Para Minayo (2008), a pesquisa com a combinação de métodos é um desafio, pois apresenta duas formas profissionalmente distintas de apreender e compreender o real. Contudo, as abordagens quantitativas e qualitativas mostram que não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto de pesquisa.

Para Creswell e Clark (2013), a pesquisa de métodos mistos proporciona:

Mais evidências para o estudo de um problema de pesquisa do que a pesquisa quantitativa ou qualitativa isoladamente. Os pesquisadores estão capacitados a usar todas as ferramentas de coleta de dados disponíveis em vez de ficarem restringidos aos tipos de coleta de dados normalmente associados à pesquisa quantitativa ou à pesquisa qualitativa (2013, p.28).

Logo, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa mista, com abordagem quantitativa e qualitativa, sendo predominante a abordagem qualitativa. O foco da pesquisa qualitativa é “compreender e aprofundar os fenômenos que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto” (Sampieri, 2013, p. 376). Nesta pesquisa, levaremos em consideração a subjetividade de cada participante e a realidade que os cerca.

Optamos pela pesquisa mista por ser prática, no sentido de que o pesquisador está livre para usar todos os métodos possíveis para abordar o problema de pesquisa, podendo utilizar tanto números quanto palavras (Creswell; Clark, 2013). A investigação quantitativa oferece a possibilidade de generalizar os resultados, permitindo controle sobre os fenômenos. Já a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, explorando a dispersão, a riqueza interpretativa, os detalhes, a contextualização do ambiente e as experiências únicas (Sampieri; Collado; Lúcio, 2006).

Na parte quantitativa, a pesquisa será explicativa/analítica, do tipo ensaio controlado, quase experimental, utilizando grupo controle sem casualização. Para Sampieri (2013), a pesquisa explicativa vai além da descrição de conceitos ou fenômenos, sendo responsável por compreender as causas dos eventos. Os estudos explicativos envolvem os propósitos dos demais tipos de estudos, como exploração, descrição, correlação ou associação, além de proporcionarem um entendimento do fenômeno ao qual se referem. Será um ensaio controlado quase experimental, pois se trata de uma pesquisa-intervenção com grupo controle.

Também será sem casualização, pois será aplicada a todos os estudantes da turma que concordarem em participar da pesquisa, sem a necessidade de randomização. A variável dependente é o autocontrole das emoções, e a variável independente é a exposição dos grupos ao jogo.

A seguir, descreveremos o contexto e os sujeitos da pesquisa.

5.2 CONTEXTO E SUJEITOS

A pesquisa foi desenvolvida em um colégio estadual da periferia de Curitiba. O local foi escolhido devido à pesquisadora trabalhar nesse colégio e ter fácil acesso, além de já conhecer o público-alvo. O colégio está localizado em área urbana, atendendo alunos de classe social baixa, filhos de trabalhadores da região. Muitos estudantes são oriundos da cidade de Colombo, pois a escola fica próxima à divisa entre as duas cidades.

Os participantes da pesquisa são adolescentes que estudam nas três turmas do nono ano do Ensino Fundamental, durante os anos de 2023 e 2024. Por contemplar todas as três turmas do nono ano, sem fazer acepção de estudantes, a pesquisa abrangeu ambos os sexos (feminino e masculino), todas as etnias, raças e cores de estudantes que estavam matriculados neste ano escolar.

A pesquisa foi realizada com todos os estudantes dessas turmas que aceitaram participar da pesquisa, assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), e cujos responsáveis autorizaram, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A faixa etária abordada predominou entre 14 e 15 anos de idade, contemplando também alunos de 16 anos, que, devido a reprovações e desistências, estão fora da idade/série ideal. Os estudantes são de classe econômica baixa, e a maioria deseja arrumar um trabalho para se sustentar. Uma das características pontuadas pelos docentes da instituição é a falta de sonhos e perspectivas de futuro por parte desses estudantes, o que dificulta, muitas vezes, os estudos, pois não entendem a importância da escola para o futuro. Ao final da pesquisa, foram analisados os dados de dez estudantes do grupo experimental um, vinte e nove estudantes do grupo experimental dois e nove estudantes do grupo controle.

Com o edital 49/2024 para o programa Missão de Estudo, com o apoio do PROEX/CAPEs e do PPGE - UFPR, surgiu a ideia de ampliação da pesquisa, com a aplicação do jogo criado pelos adolescentes brasileiros em adolescentes espanhóis. Na Espanha, a pesquisa foi desenvolvida em janeiro de 2025, em um Instituto de Educação de Madrid, com adolescentes de 15 e 16 anos, do 4º ano. O Instituto foi escolhido pelo professor Dr. Javier Aroztegui Vélez, da Universidade Complutense de Madrid (ANEXO 8), que foi o co-orientador da pesquisa na Espanha. A escolha

se deu pelo Instituto ser próximo da universidade e por ter aceitado uma parceria com ela.

O Instituto é trilingue (espanhol, inglês e francês), com educação pública. Os estudantes, em sua maioria, são filhos de imigrantes e trabalhadores da região. A turma foi escolhida devido à faixa etária, para contemplar a mesma idade da aplicação do jogo nos brasileiros.

As técnicas e os instrumentos utilizados para a produção de dados, alinhando-se com os objetivos da pesquisa, serão apresentados a seguir.

5.3 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para coletar informações e desenvolver a pesquisa, utilizamos uma carta anônima, o pré-teste e o pós-teste, que consistem em um questionário validado – a Escala de Dificuldades na Regulação das Emoções (DERS) (Gratz; Roemer, 2004 *apud* Cancian *et al.*, 2019) – traduzido para o português e adaptado por Cancian *et al.* (2019) – Anexo 2.

Utilizamos também o diário de campo para o registro das observações e a entrevista semiestruturada. A seguir, descreveremos cada um desses instrumentos.

5.3.1 Carta

A pesquisadora solicitou aos estudantes das três turmas de 9º ano que escrevessem uma carta anônima, descrevendo situações nas quais tiveram que lidar com emoções decorrentes de situações-problema negativas. Pedimos que relatassem essas situações e como lidaram com elas. Esta etapa serviu de base para um dos objetivos da pesquisa, que é compreender os processos utilizados pelos adolescentes para lidar com emoções geradas por situações-problema negativas. Além disso, a análise das cartas foi uma ferramenta para a construção do jogo, pois trouxe situações-problema reais enfrentadas pelos adolescentes, as quais foram transformadas em cenários dentro do jogo.

A carta também foi solicitada aos adolescentes da Espanha, com o intuito de comparar as situações vivenciadas pelos adolescentes brasileiros e espanhóis.

Para Aguiar e Ozella (2013), relatos escritos, narrativas, histórias de vida, frases incompletas, autoconfrontação, vídeo-gravação e até mesmo questionários ou

desenhos são instrumentos úteis dentro da abordagem sócio-histórica, passíveis de utilização e complementação por entrevistas para um aprofundamento da análise.

5.3.2 Pré teste e pós teste (questionário)

Aplicamos um pré-teste com todos os estudantes das três turmas de 9º ano. O teste escolhido foi o DERS - Difficulties in Emotion Regulation Scales (Escala de Dificuldades na Regulação das Emoções - Cancian *et al.*, 2019). A DERS (ANEXO 2) é uma escala Likert (de zero a cinco) de autorrelato, composta por 36 frases que permitem ao indivíduo autoavaliar suas emoções, incentivando-o a refletir sobre seus sentimentos e pensamentos nos momentos em que se sente mal ou com autoestima baixa. A escala avalia seis categorias de análise: 1) não aceitação de respostas emocionais; 2) dificuldade em se engajar em comportamentos direcionados a objetivos; 3) dificuldade de controle de impulsos; 4) falta de consciência emocional; 5) acesso limitado a estratégias de regulação emocional; e 6) falta de clareza emocional.

A pesquisadora realizou um teste piloto com cinco adolescentes, aplicando o DERS. O teste mostrou-se eficiente e de fácil compreensão para o público-alvo. O mesmo teste foi aplicado ao final da pesquisa (pós-teste), após a experiência com o jogo, para avaliar se houve ou não um desenvolvimento emocional proporcionado por ele.

Spinillo e Lautert (2008) destacam que, na arquitetura de estudos de intervenção, o pré e o pós-teste devem ser aplicados a todos os participantes, enquanto a intervenção é oferecida apenas ao grupo experimental. Assim, uma turma de 9º ano foi escolhida para desenvolver o jogo e vivenciar a experiência de jogá-lo (grupo experimental 1). Outra turma de 9º ano participou apenas da vivência de jogar o jogo (grupo experimental 2), e a terceira turma de 9º ano participou somente do pré e pós-teste (grupo controle). O grupo controle é aquele que não recebe qualquer intervenção por parte do pesquisador, funcionando como ponto de comparação com o grupo experimental (Spinillo; Lautert, 2008).

5.3.3 Diário de campo e observação participante

Na observação participante, o pesquisador-observador não se mantém afastado do contexto, mas se integra à situação por meio de uma participação direta e pessoal (Laville; Dionne, 1999). Durante todo o processo desta pesquisa, a pesquisadora esteve envolvida com os estudantes, ouvindo-os, articulando as ideias e participando da construção do jogo.

O diário de campo, também chamado de notas de campo, é definido como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decorrer da coleta de dados” (Bodgan; Biklen, 1994, p. 150). Para os momentos de pesquisa participante, a pesquisadora organizou um diário de campo, buscando descrever tudo o que foi vivenciado em cada encontro, anotando falas, expressões físicas e corporais que transmitiam sentidos subjetivos.

5.3.4 Entrevista semiestruturada

A entrevista visa aprofundar pontos levantados na comparação entre o pré-teste e o pós-teste e analisar como foi a vivência do jogo por parte dos adolescentes. Escolhemos a entrevista porque ela é “uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais” (Lüdke; André, 2015, p. 38).

Da mesma forma, a entrevista é apontada como “a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações sobre seu objeto, que permitam conhecer atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento” (Ribeiro, 2008, p. 141). Aguiar e Ozella (2006; 2013) corroboram, dizendo que a entrevista é “um dos instrumentos mais ricos, permitindo acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente aos sentidos e aos significados” (2006, p. 229).

Para os autores, a entrevista permite a captação ou apreensão dos sentidos e significados buscados. Para isso, ela precisa ser ampla e, se necessário, recorrente, para eliminar dúvidas. Também podem ser considerados outros instrumentos para aprimoramento e refinamento analítico, como um plano de observação, que serve tanto para captar indicadores não verbais quanto para complementar e alinhar discursos e ações aos objetivos da investigação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013).

Optamos pela entrevista semiestruturada porque “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as adaptações necessárias” (Lüdke; André, 2015, p. 40). A entrevista foi gravada para buscar compreender também os indicadores não verbais e durou aproximadamente cinco minutos, sendo realizada com quatro estudantes brasileiros (ANEXO 3) e cinco estudantes espanhóis (ANEXO 4).

Também realizamos outra entrevista (ANEXO 5), com dois estudantes que participaram da construção do jogo e que obtiveram os menores e maiores escores no pré-teste, de modo a analisar sob a ótica da *perezhivanie* (Bittencourt; Fumes, 2021).

5.4 ETAPAS DA PESQUISA

A primeira etapa consistiu em submeter o projeto ao Comitê de Ética, com o objetivo de garantir a ética na pesquisa. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPR sob o número CAAE nº 70602523.4.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.245.266, emitido em 17/08/2023 (ANEXO 1). Após a aprovação, foi marcada uma reunião com os responsáveis pelos estudantes das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, no período noturno, para apresentação da pesquisa, descrição do processo e registro do consentimento. A reunião ocorreu no dia 29 de agosto de 2023, via Google Meet, com a participação de 29 famílias. Como já havia sido feito em uma reunião presencial anterior, realizada na escola para a entrega dos boletins, a pesquisadora aproveitou a oportunidade para falar sobre a pesquisa, o que pode ter sido um dos motivos para a ausência de alguns pais na reunião online. Nesse processo de consentimento, as famílias foram informadas sobre os possíveis desconfortos, riscos e benefícios do projeto de pesquisa, para que pudessem tomar decisões informadas quanto à participação na pesquisa. Contamos também com a parceria da psicóloga Maria Zenaide de Lima Arantes – CPR 08/32431, para lidar com eventuais desconfortos ou crises emocionais.

Para a escolha do questionário que seria aplicado no pré e no pós-teste, a pesquisadora procurou instrumentos validados e traduzidos para o português. Foram selecionados sete testes para análise. Posteriormente, encontramos uma revisão integrativa de literatura que analisou a produção científica relativa aos instrumentos

para avaliar a autorregulação emocional. De acordo com a revisão de literatura feita por Batista e Noronha (2018), no período de 2008 a 2017, o *Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)* estava entre os dois testes mais utilizados para avaliar a autorregulação emocional (Batista; Noronha, 2018). Com base nas análises, escolhemos o teste DERS (Gratz; Roemer, 2004 *apud* Cancian *et al.*, 2019) - Escala de Dificuldades na Regulação das Emoções - traduzido para o português e adaptado por Cancian *et al.* (2019), que consiste em um questionário com 36 frases para autoavaliar as emoções.

A pesquisadora aplicou o teste impresso com cinco adolescentes, com o objetivo de verificar se o questionário escolhido seria de fácil entendimento. Os cinco adolescentes responderam sem dificuldades, e, quando questionados sobre o teste, não identificaram nenhuma pergunta que não fosse compreendida.

Com o teste DERS (Cancian *et al.*, 2019) escolhido e testado entre os estudantes, a pesquisadora replicou-o no Google Forms e pediu para um colega do doutorado e sua orientadora responderem e verificarem o teste na plataforma. O primeiro colega corrigiu uma questão, sugerindo que fosse permitido apenas uma resposta, em vez de múltiplas escolhas. A orientadora pontuou a dificuldade de ter que voltar ao enunciado para conseguir responder às questões. Como não foi possível congelar a coluna do enunciado, foi necessário quebrar as 36 questões do teste em seções de seis questões cada, garantindo que o cabeçalho ficasse visível em todas as perguntas. Dessa forma, o teste ficou pronto para ser aplicado.

Antes do jogo, aplicamos o pré-teste com todos os estudantes das três turmas de 9º ano. O mesmo teste foi reaplicado ao final da pesquisa (pós-teste), após a experiência com o jogo, para avaliar o desenvolvimento emocional dos estudantes, conforme orientado por Spinillo e Lautert (2008).

Após a aplicação do pré-teste, a pesquisadora solicitou aos estudantes das três turmas de 9º ano que escrevessem uma carta anônima, descrevendo situações em que tiveram que lidar com emoções provenientes de situações-problema negativas. Solicitamos que detalhassem essas situações e como lidaram com elas.

Com as situações-problema levantadas e os pré-testes realizados, deu-se início à construção do jogo com uma das turmas de 9º ano (grupo experimental um). Os encontros ocorreram uma vez por semana, com a duração de 40 minutos. Como no ano de 2023 as turmas de 8º e 9º anos possuem a sexta aula (nas terças e quintas-feiras), ficando na escola 50 minutos a mais que nos outros dias (das 11:40

às 12:30), a pesquisadora propôs aos integrantes da pesquisa que permanecessem uma sexta aula a mais nas quartas-feiras, para a construção do jogo e realização da pesquisa.

Durante o processo de criação, foram utilizadas diferentes metodologias, desde o trabalho em grupos até discussões no grande grupo. A pesquisadora participou ativamente do processo, buscando proporcionar uma assistência de “natureza híbrida”, em que formas tutoradas de intervenção se intercambiam, de maneira justaposta e entrelaçada, com atividades que promovem a autodescoberta (Spinillo; Lautert, 2008). Toda a experiência de construção do jogo foi registrada em diário de campo pela pesquisadora.

Foram realizadas 11 sessões para a construção do jogo. A pesquisadora apresentou a ideia inicial do jogo para conhecer a opinião dos adolescentes e, a partir dessa ideia inicial, seguiu para a construção, sempre com a participação ativa dos estudantes.

Com o jogo pronto, a pesquisadora aplicou a vivência do jogo em duas turmas (grupo experimental um e grupo experimental dois). Cada turma experimental jogou um total de pelo menos 3 partidas. Para isso, realizamos um campeonato durante a aplicação do jogo. A experiência com o jogo foi filmada para análise posterior. Para a gravação, os responsáveis assinaram o TCLE e os participantes o TALE, com autorização para filmar os momentos do experimento.

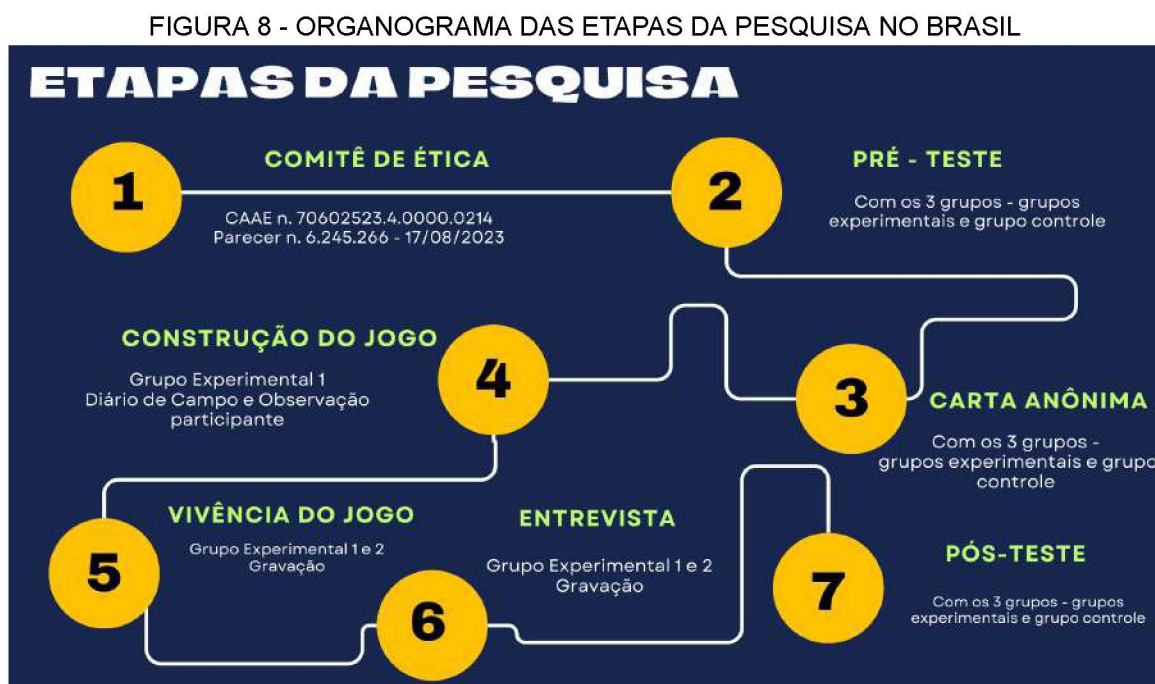
As gravações tiveram como objetivo capturar as expressões, as manifestações emocionais e as diversas reações que poderiam ser ocasionadas pelo jogo, de modo a registrar não apenas as falas, mas também o “não dito”, as reações singulares de cada participante.

Após a vivência do jogo, foi aplicado o pós-teste, que consistiu no mesmo questionário inicial (DERS), com o objetivo de verificar se houve uma melhora nos resultados de autorregulação das emoções, comparando os resultados individuais de cada estudante e também os resultados de cada grupo experimental.

Após a aplicação do pós-teste, também foi utilizada a entrevista semiestruturada, visando refletir sobre a vivência do jogo experienciada na pesquisa. A entrevista foi gravada. Selecionamos aleatoriamente quatro estudantes para participar da entrevista, todos do grupo experimental um. Também realizamos outra entrevista com dois estudantes do grupo experimental um, que participaram da construção do jogo, com o objetivo de analisar a *perezhivanie*. Para isso, como

mencionado anteriormente, selecionamos os estudantes que obtiveram as menores e as maiores pontuações no pré-teste.

A seguir, apresentamos um organograma com as etapas da pesquisa (Figura 8).



FONTE: Elaborado pelas autoras (2023).

Com o resultado positivo do edital 49/2024, para o programa de “Missão de Estudo” (PROEX/CAPES/PPGE - UFPR), foi necessário submeter um adendo ao Comitê de Ética para a aplicação internacional, o qual foi aprovado sob o parecer 7.259.708, em 30/11/2024, CAEE 70602523.4.0000.0214 (ANEXO 6). Além disso, foram cumpridos os trâmites solicitados pela Universidade Complutense de Madrid, como antecedentes criminais, termo de compromisso de confidencialidade dos dados e consentimento informado para a obtenção de dados, todos devidamente assinados.

Com as etapas da pesquisa no Brasil finalizadas, em janeiro de 2025, a pesquisadora deu início à aplicação do projeto em Madrid, na Espanha. Após a definição do local de aplicação da pesquisa (Instituto público), foi marcada uma reunião com a equipe pedagógica da instituição para a apresentação do projeto e organização das etapas de aplicação.

Na reunião de aplicação, foram entregues o RCLI - Registro de Consentimento Livre e Informado e o RALI - Registro de Assentimento Livre e

Informado, para serem assinados e autorizados pelas famílias dos participantes. Também foi solicitado que os jovens escrevessem as cartas com as situações-problemas vivenciadas por eles, como tarefa de casa, para serem entregues no dia da aplicação do jogo pela pesquisadora.

A pesquisadora esteve presente em três aulas com os adolescentes para a aplicação do jogo. Foram cedidas duas aulas de matemática e uma aula de língua espanhola para que a pesquisadora pudesse desenvolver a pesquisa. Durante a aplicação do jogo, as professoras das disciplinas acompanharam o processo. Foram realizadas quatro partidas no total. O número inferior de partidas realizadas na Espanha foi devido ao tempo reduzido da pesquisadora no país, então, foi realizada uma pequena amostra, para observar a participação dos adolescentes espanhóis frente ao jogo elaborado pelos brasileiros.

No último dia de aplicação, a pesquisadora realizou entrevistas com cinco estudantes que participaram do jogo, escolhidos de forma aleatória. A entrevista foi gravada em áudio, transcrita e posteriormente traduzida para o português.

A seguir, trazemos um quadro comparativo da coleta de dados entre os dois países (FIGURA 9).

FIGURA 9 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS ENTRE OS DOIS PAÍSES

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	
BRASIL	ESPANHA
✓ Carta anônima 75 cartas	✓ Carta anônima 20 cartas
✓ Construção do jogo	✗ Construção do jogo
✓ Pré e pós teste	✗ Pré e pós teste
✓ Vivência do jogo 22 partidas	✓ Vivência do jogo 04 partidas
✓ Entrevista 4 adolescentes	✓ Entrevista 5 adolescentes
✓ Entrevista Perezhivanie 2 adolescentes	✗ Entrevista Perezhivanie 2 adolescentes

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



Nebulosa do anel (M57 ou NGC 6720). Fonte: NASA (2023).

6.1 DIÁRIO DE CAMPO E A CONSTRUÇÃO DO JOGO

Cada encontro foi registrado em um diário de campo, no qual a pesquisadora descreveu as etapas de desenvolvimento do jogo e suas percepções ao longo do processo. A seguir, apresentamos a descrição de cada encontro.

1º Encontro - 20/10/2023

Total de participantes: cinco.

A pesquisadora gravou o áudio do encontro para não esquecer o que foi discutido e poder registrar de maneira fidedigna as falas e participações de cada aluno.

O encontro iniciou com a pesquisadora apresentando suas ideias para o desenvolvimento do jogo. Foi mostrado o rascunho inicial do tabuleiro, construído pela pesquisadora, a ideia de desenhos para os personagens (animes) e a proposta dos desafios dentro do tabuleiro.

Os estudantes decidiram que seria interessante cada participante escolher o seu personagem. Para isso, seriam construídos modelos padrão masculino, feminino

e transgênero, com a possibilidade de alteração de características físicas, como: cabelo (curto, médio, longo, careca, liso, crespo, loiro, ruivo, preto, colorido), cor da pele (branca, preta, parda, amarela) e olhos (azuis, verdes, pretos, castanhos claros, puxados). Cada participante montaria as características do seu personagem, escolhendo dentro das opções como ele seria nos seguintes ambientes: na escola, em casa, com os amigos e sozinho.

A ideia é desenvolver uma ficha com algumas opções de personalidades, permitindo que cada jogador escolha as características do seu personagem dentro das sugestões apresentadas. De acordo com a fala de um dos participantes, essa escolha é importante, pois “muita gente não se identifica com personagens que já têm”. A proposta de definir a personalidade em diferentes ambientes partiu dos alunos, pois eles afirmaram que se comportam de maneiras distintas em cada contexto. Um estudante relatou: “As pessoas têm personalidades diferentes”. Outro comentou: “Por exemplo, eu sou mais bagunceiro na escola, mas quando estou em casa ou sozinho, sou um pouco mais sério, entendeu?”. Eles também citaram um colega como exemplo: “O fulano é muito quieto na sala, mas, tipo, na catequese, ele fala pra caramba, brinca, fala... E na sala ele é quieto, não fala com ninguém. Na casa dele também é normal”.

Quando a pesquisadora mostrou o exemplo do tabuleiro, os estudantes sugeriram que todos os personagens deveriam começar do mesmo lado, ao invés do modelo inicial, no qual cada personagem saía de um ponto diferente. Eles também sugeriram a inclusão de desafios ao longo do tabuleiro, como, por exemplo, o “desafio escolar”. Nessa dinâmica, o mestre da mesa leria uma situação-problema e apresentaria diferentes opções de ação. O participante escolheria uma opção de acordo com as características do seu personagem. Um estudante deu o seguinte exemplo: “Te zuaram na escola. O mestre fala que vai dar as opções do que você pode fazer. Daí, se a pessoa escolheu a opção ‘sofrer em silêncio’, ela continua na mesma casa até ter uma reação própria e passar para a próxima. Tipo assim: falar com um responsável, avançar duas casas; resolver por si próprio, avançar uma casa”.

Embora a maioria dos participantes da pesquisa tenha ido embora e não permanecido para o primeiro encontro, os que ficaram trouxeram ideias produtivas, permitindo um norte para iniciar a construção do jogo.

2º encontro - 23/10/23

Total de participantes: três.

Novamente, quando a pesquisadora foi procurar os alunos após o sinal, a grande maioria já havia deixado a escola, mesmo sabendo que haveria o encontro. Diante dessa situação, no próximo encontro, a pesquisadora pensou em novas estratégias, como ir até a sala no final da última aula, antes do sinal tocar, para lembrá-los do compromisso assumido, incentivando-os a permanecer um pouco mais na escola. Além disso, a pesquisadora informará as famílias pelo grupo de WhatsApp, solicitando a colaboração de todos para reforçar a importância do compromisso com a pesquisa.

Neste encontro, como permaneceram apenas três participantes, a pesquisadora explicou as ideias desenvolvidas na reunião anterior, uma vez que duas das participantes não estiveram presentes no primeiro encontro. Além disso, solicitou que trouxessem sugestões de personalidades nos diferentes ambientes — na escola, em casa, com os amigos e sozinho — para que fosse possível estruturar a ficha com as diversas personalidades.

3º encontro - 25/10/2023

Total de participantes: 16.

Para este encontro, a pesquisadora mudou a estratégia, indo até a sala de aula um pouco antes do sinal tocar, de modo a evitar que os alunos saíssem da escola. Além disso, foi utilizada uma chamada para controle de presença em cada encontro. O resultado foi positivo: todos que estavam na escola e haviam assinado a participação na pesquisa permaneceram para o encontro. As únicas faltas foram de estudantes que não compareceram à escola naquele dia.

A pesquisadora apresentou o que havia sido acordado nos encontros anteriores, como a ideia do tabuleiro, dos personagens e da ficha de personalidade. Em seguida, discutimos quais personalidades poderiam ser incluídas na ficha de escolha. Foi um momento muito produtivo, no qual todos se sentaram próximos à pesquisadora, compartilhando opiniões e comentários. Como resultado das sugestões, definimos as seguintes opções:

- **Na escola:** brincalhão, quieto, estudioso, bagunceiro, só fica no celular, distraído, amigável, prestativo.
- **Em casa:** preguiçoso, prestativo, brincalhão, sério, estúpido, isolado (sozinho), ruidoso, amável, dorminhoco, obediente, desobediente.
- **Com os amigos:** brincalhão, fofoqueiro, companheiro, amigo, ignorante, estúpido, falso, solitário, chato.

Um aluno se prontificou a digitar o modelo da ficha e trazer no próximo encontro. Além disso, em consenso com os estudantes, foi decidido retirar a categoria "quando se está sozinho" da ficha de personalidade.

Para o próximo encontro, a pesquisadora solicitou que os alunos trouxessem desenhos de tabuleiros e informou que iniciaremos o trabalho com os desafios, baseados nas cartas anônimas. O encontro foi muito prazeroso e gratificante, pois todos participaram ativamente e deram sugestões valiosas.

4º encontro - 01/11//2023

Total de participantes: 16.

Neste encontro, a pesquisadora aproveitou a ausência de um professor e entrou em sala para desenvolver a pesquisa, adiantando o horário com os estudantes.

A turma foi dividida em duplas, trios ou quartetos. Cada grupo recebeu uma situação-problema, retirada das cartas anônimas, e teve a tarefa de desenvolver quatro alternativas de resposta, sendo pelo menos duas positivas e no mínimo uma negativa. Ao final, cada grupo leu a situação recebida e as opções que criaram. A atividade foi bastante produtiva, porém, devido ao tempo, nem todos conseguiram apresentar suas respostas, entregando-as posteriormente à pesquisadora.

Além disso, uma estudante levou um desenho com um exemplo de tabuleiro. A proposta foi muito interessante, pois a aluna incluiu desenhos ao longo do percurso para representar "casas especiais", nas quais os jogadores deverão cumprir desafios ou batalhas para avançar. A pesquisadora apresentou a ideia aos demais alunos e pediu sugestões de desafios, resultando nas seguintes propostas:

- **Batalha das emoções:** o jogador sorteia uma emoção e deve expressá-la com gestos e expressões faciais, enquanto os demais tentam adivinhar.

- **Desafio do conhecimento:** perguntas escolares sobre história, geografia, matemática, entre outras disciplinas. Se o aluno acertar, avança no tabuleiro; se errar, permanece na mesma casa.

Todos participaram ativamente, contribuindo com sugestões e desenvolvendo respostas para as situações-problema. Seguem algumas fotos para registro e lembrança desse dia.

FOTOGRAFIA 1 - TRABALHO EM EQUIPES



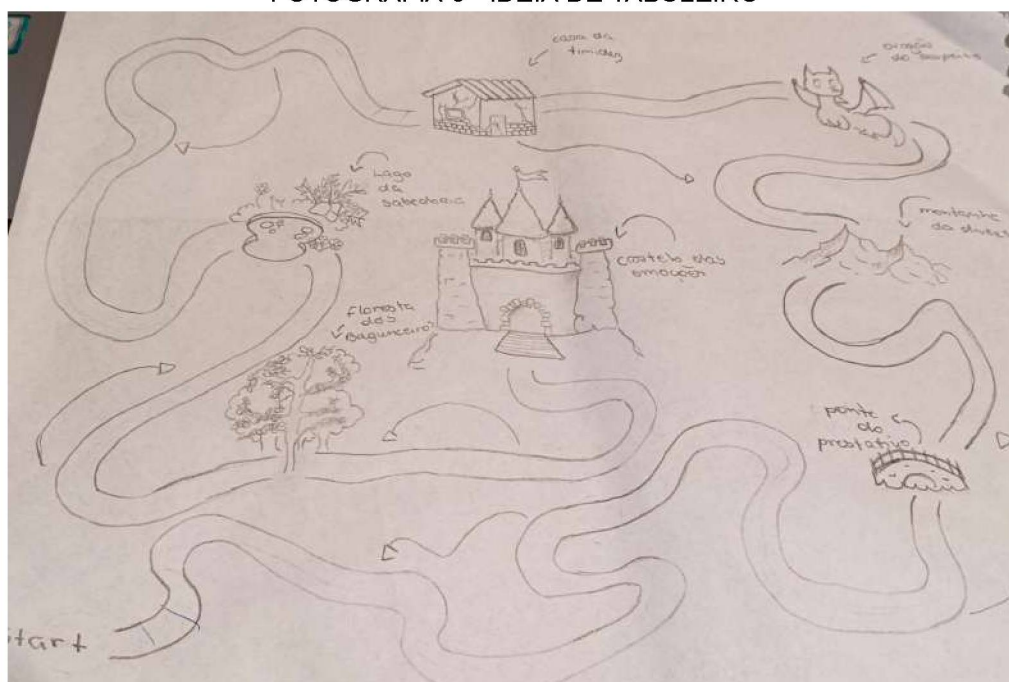
FONTE: As autoras (2023).

FOTOGRAFIA 2 - DISCUSSÃO DAS SITUAÇÕES-PROBLEMA



FONTE: As autoras (2023).

FOTOGRAFIA 3 - IDEIA DE TABULEIRO



FONTE: As autoras (2023).

5º encontro - 08/11//2023

Total de participantes: sete.

Neste encontro, os estudantes estavam na sala de informática durante a última aula. No entanto, quando o sinal tocou, alguns saíram sem permanecer para participar da pesquisa, o que evidenciou um problema no horário escolhido. Observamos que muitos não se comprometeram com o acordo inicial de participação.

Durante a atividade, entregamos situações-problema retiradas das cartas anônimas e solicitamos que os estudantes elaborassem opções de resposta (positivas e negativas) para a construção das cartas do jogo. Eles se organizaram em duplas e trios e desenvolveram exemplos de respostas emocionais que um adolescente poderia ter diante de uma dificuldade.

Além disso, criamos um grupo de WhatsApp com os participantes da pesquisa e perguntamos se preferiam realizar a atividade individualmente ou em grupos. Todos optaram por trabalhar em trios ou grupos, o que reforçou a importância da interação entre os colegas. As trocas nos grupos foram muito significativas, pois os estudantes precisaram pensar coletivamente, compartilhando

diferentes alternativas. A impressão que tivemos foi de que cada um respondia de acordo com sua própria vivência, demonstrando criatividade e diferentes formas de lidar com cada situação-problema.

Apesar da saída de alguns participantes, os que permaneceram produziram bastante, elaborando respostas para cerca de 20 situações-problema. Para melhor organização e controle da participação, estruturamos uma lista de chamada.

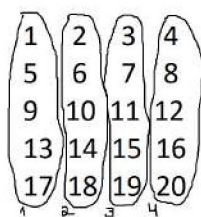
6º encontro - 22/11//2023

Total de participantes: 15.

Para este encontro, adotamos uma estratégia diferente, aproveitando a ausência de uma professora para conduzir a atividade com a turma. Observamos que as intervenções durante o horário regular de aula são mais eficazes do que após o término das aulas, momento em que muitos estudantes preferem não permanecer.

Com o objetivo de diversificar a composição dos grupos e estimular novas interações, utilizamos uma dinâmica para a formação das equipes. Cada aluno recebeu um número e, em seguida, registramos esses números no quadro, organizando-os em quatro colunas. Depois, cada coluna formou um grupo com cinco integrantes, conforme ilustrado na Figura 10.

FIGURA 10 - ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS



FONTE: As autoras (2023).

Nenhum aluno reclamou da divisão, e os grupos foram formados sem dificuldades. Cada equipe recebeu de três a quatro situações-problema para leitura e elaboração de alternativas de resposta, tanto positivas quanto negativas.

A participação foi bastante produtiva, com os estudantes interagindo bem com a proposta e contribuindo ativamente. Em um momento, um aluno exclamou: “Eu não sei o que fazer diante disso!” Imediatamente, os colegas do grupo pegaram a folha com a situação para ajudá-lo, e juntos construíram as alternativas.

Notamos que uma aluna, em particular, se mostrava muito quieta e pouco participativa nas discussões. Ela tentava elaborar as respostas sozinha, sem interagir com os colegas. Diante disso, intervimos algumas vezes, incentivando o grupo a auxiliá-la. Sempre que solicitávamos, os colegas prontamente interagiam com ela.

Ao final da aula, uma estudante me procurou para sugerir ideias para o tabuleiro. Ela mencionou que tinha um tecido que gostaria de trazer para explicar sua proposta. No entanto, como já estávamos no final do ano letivo, as aulas terminaram antes que pudéssemos avaliar sua ideia.

7º encontro - 01/03/2024

Total de participantes: 11.

Como o ano letivo chegou ao fim antes de concluirmos a construção do jogo, retomamos a pesquisa no início do novo ano, agora com os estudantes no 1º ano do Ensino Médio. Aproveitamos que algumas turmas estavam sem professor devido à falta de suprimento de todas as disciplinas e utilizamos esse período de aula vaga para dar continuidade ao projeto.

Em 2024, o colégio passou a adotar o modelo cívico-militar, e todas as turmas passaram a ter seis aulas diárias, o que impossibilitou a aplicação do projeto no horário em que nos reuníamos anteriormente.

Conversamos com os estudantes sobre a continuidade da pesquisa, e eles concordaram em seguir participando. Retomamos do ponto onde havíamos parado, relembRANDO tudo o que já foi construído. Para finalizar o tabuleiro, precisávamos definir o terceiro desafio do jogo. Já tínhamos os seguintes desafios estabelecidos:

1. **Ponte dos Sentimentos** – O jogador sorteia uma emoção e precisa expressá-la para que os demais adivinhem.
2. **Olho do Conhecimento** – Perguntas escolares de conhecimento geral.

Faltava decidir o terceiro desafio. Pedimos sugestões aos estudantes, e duas ideias surgiram:

- Desenhar a emoção sorteada para que os demais tentassem adivinhar.
- Cumprir uma atividade física, como 20 segundos de prancha, três flexões, cinco agachamentos, dez polichinelos ou uma corrida ao redor da quadra da escola.

Realizamos uma votação para definir qual das opções entraria no jogo, e a maioria escolheu a atividade física, com um número significativo de votos dos meninos.

Finalizamos o encontro explicando que os próximos passos seriam testar o jogo, avaliar o tempo de duração, verificar se seriam necessárias mais casas no percurso e redigir as regras. Os estudantes ficaram empolgados e ansiosos para jogar, mas expliquei que estávamos finalizando o desenho do tabuleiro e que, em breve, nos reuniríamos novamente.

Além disso, a proposta da ficha com as personalidades foi excluída, pois não se encaixava na nova estrutura do jogo baseada nos desafios.

8º encontro - 13/03/2024

Total de participantes: nove.

Aproveitamos que os estudantes do 1º ano ainda estavam sem professor suprido na disciplina de Pensamento Computacional e entramos na sala do 1º ano B, onde se encontra a maioria dos participantes do grupo de criação da pesquisa. Também chamamos quatro estudantes de outras turmas para participarem, pois faziam parte do grupo.

Neste dia, testamos o jogo pela primeira vez.

Para formar o primeiro grupo de jogadores, escolhemos os estudantes das outras turmas, permitindo que, ao final da rodada, eles pudessem retornar para suas respectivas salas. Os participantes da primeira rodada foram: C., K., L., H., R. e A⁹. Os demais alunos ficaram assistindo ou livres para conversar, jogar Uno ou ler.

⁹ Os nomes foram abreviados com as letras iniciais, para garantir o sigilo da pesquisa.

FOTOGRAFIA 4 - PRIMEIRO TESTE DO JOGO



FONTE: As autoras (2024).

Primeiro, foi escolhido quem seria o mestre do jogo. Em seguida, os estudantes decidiram que a pessoa que estivesse sentada à direita do mestre iniciaria o jogo, estabelecendo assim a primeira regra. Provisoriamente, usamos tampinhas coloridas como peças e imprimimos os personagens em papel. Os estudantes escolheram qual personagem gostariam de ser e colaram na tampinha com fita crepe.

No entanto, percebemos que as tampinhas eram grandes para o tamanho dos círculos do tabuleiro, o que exigirá que as peças sejam reduzidas para uma melhor visibilidade. Outra situação observada foi a necessidade de criar um local específico de entrada para posicionar os personagens, além de inserir o desenho do dragão dentro do percurso.

FOTOGRAFIA 5 - PRIMEIRO TABULEIRO



FONTE: As autoras (2024).

O início do jogo foi bem disputado entre os participantes, pois todos queriam ganhar. Ao cair em um círculo preto, eles precisavam responder às situações-problemas lidas pelo mestre. Em um momento, por coincidência, a aluna H. pegou duas vezes uma situação-problema relacionada ao excesso de peso. Os meninos brincaram com ela, dizendo que, no jogo, ela era "gorda" e teria que lidar com a "gordofobia". Em outra situação, K. foi responder uma situação-problema e perguntou ao mestre se não havia a opção de xingar, pois era o que ele faria. Como essa opção não estava disponível, ele escolheu uma das alternativas da carta.

Ao chegarem no desafio da “ponte dos sentimentos”, os participantes tiveram que pegar uma carta com um sentimento/emoção e imitar para os demais adivinharem. Eles criaram a regra de que o primeiro a adivinhar deveria avançar uma casa. Um dos estudantes pegou a palavra "irritação" e reclamou por ser difícil. Eles sugeriram sentimentos como raiva, estresse e zangado, e, como ninguém adivinhava, a pessoa que estava imitando disse que a palavra começava com a letra "I", o que ajudou a acertar. Todos conseguiram imitar um sentimento/emoção, que foi adivinhado pelos colegas.

Outra regra que foi definida por eles foi que, se na carta da situação-problema a instrução fosse para avançar ou voltar uma casa, e ao fazer isso o jogador caísse novamente em um círculo preto, ele não precisaria responder a uma nova situação-problema.

Quando todos os participantes já haviam passado pelo desafio da ponte e estavam a caminho do “desafio do dragão”, o horário da aula acabou. Como eles tinham a próxima aula, foi necessário interromper o jogo. Eles não gostaram da interrupção e expressaram o desejo de continuar jogando. Um dos integrantes tirou uma foto do tabuleiro e da localização das peças para poderem continuar o jogo em outro momento. Todos pediram para retomar o jogo mais tarde, e dois deles disseram aos outros que iriam vencer o jogo!

Este primeiro teste do jogo foi muito produtivo. Embora não tenha sido possível concluir o jogo no mesmo dia, foi evidente o quanto os estudantes gostaram de jogar, já que insistiram em querer continuar até o fim. Eles demonstraram esse entusiasmo ao salvar a localização das peças com uma foto. Também percebemos que o jogo foi atrativo e motivou a disputa. Nos momentos das situações-problemas, algumas delas fizeram os participantes refletirem e até se admirarem ao pensar na

possibilidade de viver tais experiências. No próximo encontro, pretendemos finalizar a rodada com esses participantes e iniciar um segundo teste com outros alunos.

9º encontro - 18/03/2024

Participantes: Seis.

Neste encontro, escolhemos seis estudantes que estavam em aula vaga para jogar. Fomos até uma mesa no pátio da escola, enquanto os outros estudantes ficaram na aula de formação com os monitores cívico-militares. A aluna R. se ofereceu para ser a mestre. Durante o jogo, foi possível perceber expressões de sorriso e divertimento, com bastante empolgação entre os participantes.

Quando a mestre começou a ler as situações-problemas do jogo, os estudantes reagiram com comentários como: “Nossa! Só tem bosta!”, “Credo!”, “Oxi!”, mostrando surpresa diante das situações negativas. Em uma ocasião, a mestre respondeu a um dos participantes: “Vocês têm que ser paz e amor!”, no sentido de que, se reagissem positivamente, poderiam avançar no jogo.

Detectamos que duas cartas de situação-problema apresentavam erro de digitação e decidimos incluir a alternativa de xingamento, sugerida por um participante no encontro anterior.

Percebemos que, após 50 minutos de jogo, os participantes estavam um pouco além do desafio da ponte, mas não haviam chegado ao desafio do dragão. Eles sugeriram reduzir a quantidade de casas no percurso para tornar o jogo mais rápido. Também ficou claro que, após esse tempo de jogo, os adolescentes começaram a desanimar.

FOTOGRAFIA 6 - SEGUNDO TESTE



FONTE: As autoras (2024).

10º encontro - 21/03/2024

Participantes: seis.

Neste encontro, testamos um novo modelo de tabuleiro, com círculos (casas) maiores. Durante o jogo, no desafio do dragão, um aluno não quis fazer as flexões. Então, um colega se prontificou a fazer as flexões junto com ele e até as fez para que V. pudesse ver, mas o aluno ficou com vergonha e preferiu passar a rodada.

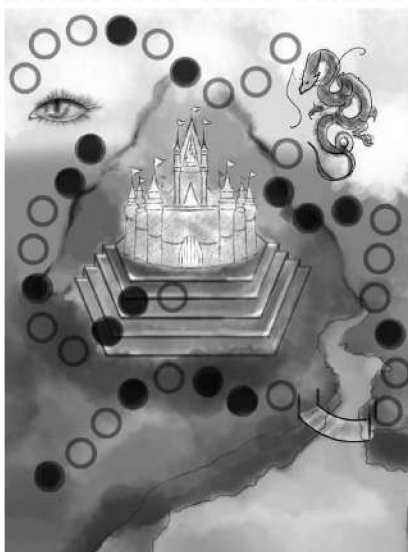
O tempo da aula acabou antes que pudéssemos dar sequência ao jogo, mas percebemos que, com o novo tabuleiro, o tempo diminuiu, permitindo que avançassem mais rapidamente do que com o modelo antigo, fazendo com que chegassem mais longe no percurso. Também observamos que as peças feitas com tampinhas de caneta estavam muito leves e caíam com frequência no tabuleiro, então, eles optaram por jogar com as peças deitadas.

FOTOGRAFIA 7 - TERCEIRO TESTE



FONTE: As autoras (2024).

FOTOGRAFIA 8 - NOVO TABULEIRO



FONTE: As autoras (2024).

Na foto abaixo, pode-se observar o estudante N. interessado em jogar. Ele até chegou a se sentar na mesa para participar, mas explicamos que, naquele momento, o jogo era destinado apenas aos alunos que fizeram parte do grupo de pesquisa da criação.

FOTOGRAFIA 9 - TESTANDO O JOGO



FONTE: As autoras (2024).

Para o próximo encontro, foi colocada massa de biscoito nas tampas de caneta para dar peso às peças. Também colamos cada desafio em um papel-cartão colorido, de modo que não ficasse mais transparente ao ser lido pelo mestre, e plastificamos com papel contact para aumentar a durabilidade. Na foto 10, é possível visualizar como ficaram as peças do jogo com o enchimento da massa de biscoito.

FOTOGRAFIA 10 - PEÇAS DO TABULEIRO



FONTE: As autoras (2024).

11º encontro - 08/04/2024

Participantes: oito.

Aproveitamos a aula vaga da turma do 1º ano C, devido à falta do professor, e aplicamos o jogo com uma equipe de estudantes. O jogo passou dos 50 minutos, e foi preciso utilizar um tempo da outra aula para os estudantes concluírem a partida. Tivemos que fazer um último ajuste no tabuleiro, diminuindo um pouco mais a quantidade de casas para reduzir o tempo de jogo.

A partida foi muito animada, com risos e competição entre eles, desde a disputa para tirar o maior número no dado até o desejo de avançar primeiro nos desafios. Em algumas situações, para avançar a peça no tabuleiro, a mestre perguntou quem eram eles no jogo, e as respostas foram: “o Emo, o mais escuro”, e “o gostosão”. Nota-se o uso da fantasia na escolha dos personagens e a identificação por parte deles, já que escolheram personagens diferentes de como eles se parecem na realidade.

Quando chegou no desafio da “ponte dos sentimentos”, a mestre deu uma dica para adivinharem a imitação do tédio, e, com a dica e a imitação, conseguiram acertar rapidamente. C. adivinhou a palavra “calmo” e explicou que foi porque ele já tinha jogado o jogo antes e a palavra saiu no desafio.

L., em uma situação-problema, disse que queria pegar uma colher de pau e bater no irmão, mas, como não havia essa opção, escolheu a opção de bater também. Um adolescente pegou a situação-problema de uma pessoa com deficiência física, e o colega ao lado respondeu: “E tem mesmo!”, afirmando que a situação se encaixava com a vida real dele. O mesmo aconteceu com uma menina que pegou uma situação sobre obesidade, e ela mesma, na realidade, é obesa.

FOTOGRAFIA 11 - OUTRO TESTE COM NOVO TABULEIRO



FONTE: As autoras (2024).

Durante a partida, acabou a luz no colégio devido às chuvas. Então, ao invés de interromper o jogo, os estudantes pegaram as lanternas dos celulares e iluminaram o ambiente para poder terminar a partida. Essa atitude mostrou que o jogo realmente é atrativo, levando-os ao desejo de completar a partida.

FOTOGRAFIA 12 - JOGANDO SEM LUZ



FONTE: As autoras (2024).

Com o jogo finalizado e testado, a próxima etapa foi concluir o tabuleiro, colorindo-o e imprimindo-o em um tamanho ideal para a aplicação. A versão final do tabuleiro pode ser observada na fotografia 13.

FOTOGRAFIA 13 - VERSÃO FINAL DO TABULEIRO



FONTE: As autoras (2024).

6.2 VIVÊNCIA DO JOGO

A vivência do jogo foi realizada com os grupos experimentais um e dois e, posteriormente, com os adolescentes da Espanha. A seguir, descreveremos uma análise geral do que foi observado em todas as rodadas do jogo, sob o modelo sistêmico da atividade (Munhoz, 2019). Em seguida, abordaremos alguns pontos de cada rodada, observados nas gravações.

6.2.1 Análise do jogar

Para Munhoz (2019), o modelo sistêmico da atividade, que permite a análise do jogar e do criar jogos, envolve: **instrumentos** - peças do jogo, **sujeito** - jogadores, **objeto** - situação imaginária, **regras** - mecânicas de jogo, **divisão do trabalho** - dinâmica e **comunidade** - contexto histórico-cultural. A seguir, abordaremos cada um desses elementos.

Instrumentos - os instrumentos envolvem as peças utilizadas no jogo. Foram selecionados 10 personagens (Figura 10) para a escolha dos adolescentes. No Brasil, foi inserida a figura dos personagens em tampinhas de caneta, fixadas com

palito de dente e massinha de biscoito. Posteriormente, surgiu a ideia de fazer os personagens em bottons. Na fotografia 14, mostra-se o tabuleiro com os personagens em bottons.

FOTOGRAFIA 14 - JOGO COM PERSONAGENS EM BOTTONS



FONTE: As autoras (2025).

Tanto nas tampinhas quanto nos bottons, os personagens chamaram bastante a atenção devido à diversidade, gerando até disputa para escolher um personagem favorito. Nota-se que, no jogo, houve meninos que jogaram com personagens femininos e vice-versa, por opção própria, sem sofrer nenhuma discriminação por parte dos colegas.

Durante o jogo, os personagens escolhidos pelos adolescentes permitiram o uso da imaginação e da fantasia¹⁰, pois possibilitaram que eles pudessem “ser” outras pessoas, diferentes de si mesmos, com outros aspectos físicos. Segundo Stoltz *et al.* (2015), a imaginação pode ser completada por meio de um artefato, de uma palavra ou de uma obra de arte — ela precisa ganhar forma; assim, os personagens, enquanto artefatos, ganharam forma para estimular a imaginação.

¹⁰ Vigotski (2009) distingue imaginação e fantasia como formas interligadas da atividade criadora. A imaginação é uma função psicológica superior que se baseia em experiências concretas para criar novas combinações mentais, mediadas culturalmente. Já a fantasia é uma manifestação particular da imaginação, caracterizada por maior liberdade e subjetividade, expressando-se com força no brincar infantil e nas criações simbólicas. Enquanto a imaginação está ligada à aprendizagem e à solução de problemas, a fantasia representa uma elaboração mais livre da realidade, ainda que também enraizada na experiência vivida. Ambas têm papel central no desenvolvimento da consciência e da atividade criadora.

Houve um episódio em que o estudante procurou entre os personagens e disse que pegou “o professor Vili”, um professor que era muito parecido com o personagem “careca” do jogo. O próprio professor, ao passar pelo pátio, foi ver qual personagem era ele, pois os alunos haviam comentado e achou a situação muito engraçada.

Na Figura 11, pode-se observar os personagens do jogo.

FIGURA 11 - PERSONAGENS DO JOGO



FONTE: As autoras (2024).

Na vivência do jogo, pode-se analisar que os personagens foram adequados ao jogo e permitiram aos adolescentes “fantasiar”, pois muitos escolhiam personagens totalmente diferentes do seu perfil biológico.

Vygotsky (1991) considera a imaginação a função central e principal do desenvolvimento mental do adolescente, ele a considera como uma função psicológica superior, igual a memória, atenção, pensamento visual e atividade volitiva. A imaginação na adolescência é, do ponto de vista do desenvolvimento, a sucessora das brincadeiras. Em vez de brincar, ele agora fantasia, constrói castelos no ar, cria devaneios. No jogo, houve situações de meninos pegarem personagens femininos sem nenhum tipo de preconceito, pois, aquele espaço - o jogo, permitiu o fluir da fantasia, sem julgamentos ou discriminação.

Sujeitos - Os sujeitos são os jogadores, que nesta pesquisa, concentraram-se em adolescentes de 14 a 16 anos. O público atendido ficou satisfeito com a proposta e dinâmica do jogo. Por ser criado pelos próprios adolescentes, o jogo atendeu às expectativas de todos, inclusive dos adolescentes espanhóis, que participaram e gostaram da vivência.

Vygotski (2012b), fala do interesse do adolescente que muda nesta fase da adolescência, na qual aparecem novos interesses e também desaparecem os antigos. Para o autor, “os interesses do adolescente são o fator principal e determinante da estrutura e da dinâmica de cada fase”. (Vygotski, 2012b, p. 36). Ele exemplifica dizendo que se os adolescentes não têm interesse nos estudos, não estudarão. O problema é saber como despertar interesse, de onde ele procede.

O jogo despertou o interesse dos adolescentes, por todo seu enredo, personagens, construção e nota-se que tanto os brasileiros quanto os espanhóis, demonstraram interesse e satisfação com o jogo.

Objeto - O objeto envolve a análise da situação imaginária. No jogo, a situação acontece em um reino imaginário, no qual os personagens saem de um portal e precisam chegar ao “Castelo das Emoções”, passando por três desafios e algumas situações-problema durante a jornada. O ganhador é aquele que chega primeiro ao castelo. Nota-se que o adolescente também fantasia e que jogos que despertam o imaginário ainda são atrativos nesta fase.

No jogo, pode-se observar muitas situações de imaginação e fantasia, desde a escolha dos personagens (bem diferentes de sua própria aparência) até a imaginação de vivenciar as situações-problema e ter que pensar em como reagir.

Vygotski (2012b, p. 13) diz que: “os objetos que nos rodeiam não são neutros para nós”. Os objetos nos impulsionam a realizar determinadas ações, um tempo agradável e uma bela paisagem nos motiva a passear, um pastel ou chocolate nos provoca o desejo de comê-los. Logo, o caráter incitador das coisas pode ser positivo ou negativo, pode impulsionar a ação de maneira direta ou indireta, com força ou fracamente. No jogo, vemos que o objeto levou os adolescentes a querer jogar, despertando seu interesse e situações imaginárias. Dessa forma, o jogo atua como um objeto que pode ser um fator mediador para o trabalho com as emoções.

Regras - A mecânica de um jogo refere-se ao conjunto de regras e sistemas fundamentais que definem como o jogo funciona e como os jogadores interagem com ele. Ela envolve as ações que os jogadores podem realizar, as interações possíveis entre eles e a estrutura geral que organiza a jogabilidade. As regras, por sua vez, são as diretrizes explícitas que orientam essas interações, estabelecendo limites e expectativas para o comportamento dos jogadores dentro do ambiente do jogo. A clareza e precisão das regras são essenciais, pois garantem que os

participantes compreendam como devem atuar e o que é esperado deles, evitando confusões e ambiguidades (Daviau, 2011).

Daviau (2011) destaca que o feedback dos jogadores é um importante indicador da eficácia das mecânicas e regras de um jogo. Quando os jogadores expressam o desejo de jogar novamente, isso sugere que a mecânica e as regras do jogo são envolventes e bem estruturadas. Essa resposta positiva dos participantes reflete uma experiência satisfatória, onde as dinâmicas do jogo estão adequadas às suas expectativas e necessidades. Assim, um bom design de mecânica e regras não só maximiza a diversão e o engajamento, mas também aumenta a chance de repetição da atividade, o que é crucial para a longevidade e o sucesso de um jogo.

A mecânica do jogo foi bem compreendida por todos, não foi necessário longas explicações, pois a dinâmica do jogo demonstrou ser de fácil entendimento. Não houve nenhum problema com relação às regras do jogo em todas as partidas. As regras do jogo podem ser observadas no Anexo 7. Na Espanha, os adolescentes também entenderam as regras do jogo e não houve nenhum problema. Houve alguns casos, depois da partida, de adolescentes querendo jogar novamente, mostrando que a mecânica e as regras do jogo são envolventes (Daviau, 2011).

Divisão do Trabalho - Consiste na análise da dinâmica do jogo. A dinâmica do jogo se refere aos padrões de comportamento que emergem das interações entre os jogadores e da mecânica do jogo. Eles abrangem como os jogadores interagem com o jogo ao longo do tempo, incluindo suas estratégias, decisões e respostas emocionais durante o jogo (Daviau, 2011).

O jogo *Kingdom of Emotions* atendeu de forma satisfatória a essa dinâmica, permitindo a interação entre os adolescentes de maneira alegre e divertida. Durante as gravações, pode-se observar que a maioria dos participantes estava com sorrisos no rosto, risos e sinais de divertimento. Para Burkitt (2021), a forma como nos expressamos nas relações dialógicas com os outros, é marcada por uma postura avaliativa-emocional. Desta forma, as expressões faciais de riso, alegria, demonstram uma avaliação positiva frente à situação vivida.

Holodynski (2013) diz que a internalização dos sinais de expressão emocional levam a um processamento mental das emoções e faz parte do processo de desenvolvimento. O bebê não nasce sabendo expressar as emoções, ele aprende os sinais de expressão de sua cultura. À medida que vai crescendo e aprendendo com o meio cultural, vai internalizando as expressões, saindo de uma relação

interpessoal para uma intrapessoal, na qual aprende a adaptar suas expressões emocionais de acordo com as normas culturais. No adolescente, muitas expressões emocionais já foram aprendidas e os sinais de expressão emocional, já demonstram o que realmente estão sentindo.

O jogo também favoreceu muito a interação entre os pares, pois, mesmo com a dinâmica de competitividade, os participantes se ajudavam mutuamente, incentivando os colegas a cumprirem os desafios propostos, dando sugestões ou até mesmo mostrando como fazer, especialmente nos desafios físicos. Teplova e Chernushevich (2017) dizem que compreender e apresentar estados emocionais é vital para as interações sociais. As vivências disponibilizadas pelo jogo, facilitaram esse processo, ao permitir que os adolescentes se envolvam com suas próprias emoções e com as dos outros. Fler, Rey e Veresov (2017) corroboram dizendo que as emoções são sempre sentidas e compreendidas em contextos sociais, nos quais os outros atribuem sentido às expressões cruas. Dessa forma, a interação com os pares contribui para o desenvolvimento dessas emoções.

As situações-problema que surgiram ao longo do jogo possibilitaram o trabalho com a atenção, a percepção e a memória, pois os participantes precisavam parar para escutar e escolher entre as respostas lidas. Além disso, estimulou a prática da leitura em voz alta, por parte do mestre do jogo, que precisava ler os desafios e as situações-problema.

Para Vygotski (2012b), a atenção voluntária, a percepção e a memória são consideradas funções superiores e resultam do desenvolvimento histórico do comportamento. No adolescente, a memória, a atenção e a ação não são processos isolados, mas sim um sistema especial, internamente coerente em sua evolução, regido pela formação de conceitos. Assim, o jogo permite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, contribuindo para o crescimento e a maturação dos adolescentes.

O domínio da fala escrita implica o domínio de um sistema de signos que representam os sons e as palavras da fala oral. Esse domínio é desenvolvido por meio da cultura. Vigotski (2021) afirmava que há uma certa correlação entre a velocidade e a compreensão da leitura: “é exatamente numa leitura rápida que a compreensão é melhor” (Vigotski, 2021, p. 129). Quando o jogo envolve a leitura, ele estimula o desenvolvimento da fluência leitora.

Comunidade - O jogo atendeu diretamente ao contexto histórico-cultural dos adolescentes brasileiros, pois cada situação-problema foi baseada em vivências reais dos próprios adolescentes. Para Bittencourt e Fumes, (2021), compreender as experiências vividas no contexto familiar, escolar e social possibilita identificar os fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento e a inserção social do indivíduo. Vygotsky (1994) denominava *perezhivanie* a maneira como o indivíduo toma consciência, interpreta e se relaciona com determinado evento. A cada situação-problema lida, cada adolescente a interpretou de forma distinta, com base em sua personalidade e em suas vivências anteriores. O fato de as situações-problema terem sido baseadas em experiências reais aproximou ainda mais o adolescente da reflexão sobre possíveis escolhas diante dos desafios apresentados.

Mesmo na Espanha, onde o contexto é diferente se comparado a dos brasileiros, o jogo atendeu às expectativas. Na fala de alguns participantes espanhóis, eles mencionaram que um dos fatores mais interessantes foi saber que as situações eram baseadas em fatos reais vividos pelos adolescentes brasileiros. Algumas situações-problema que apareceram no jogo foram confirmadas pelos adolescentes espanhóis, que disseram que aconteciam com eles também. Isso evidenciou que algumas situações-problema são vivenciadas por diversos adolescentes e que experimentá-las por meio do jogo amplia suas perspectivas diante dos problemas.

Além de toda a dinâmica do próprio jogo, realizamos a vivência do jogo em formato de campeonato. Para a aplicação, dividimos os grupos controles 1 e 2 em chaves de grupos, como em um campeonato, por ordem de chamada da escola. O primeiro colocado de cada grupo foi selecionado para a próxima fase. Os demais tiveram a oportunidade de participar de mais um jogo, na mesma chave de grupo, no qual também foi classificado o primeiro lugar. Quem não conseguiu se classificar nas duas partidas teve uma última chance na repescagem, onde disputaram com outros indivíduos que também ficaram para a repescagem, totalizando pelo menos três partidas por jogador.

A seguir, segue a descrição das rodadas aplicadas do jogo.

6.2.2 Das gravações

Todos os jogos foram gravados, totalizando 22 partidas com os adolescentes brasileiros e 4 partidas com os adolescentes espanhóis. O tempo de duração das partidas variou de quase 12 minutos a 32 minutos, somando um total de 10 horas e 51 minutos de gravações. No Quadro 3, são apresentadas as datas, o tempo de duração e uma síntese com os principais destaques ocorridos em cada partida. Contudo, cada uma delas foi assistida e analisada detalhadamente, segundo a abordagem microgenética (Siegler; Crowley, 1991; Wertsch, 1998; Góes, 2000). Como exemplo, apresentamos no Apêndice 1 a análise detalhada de uma gravação do jogo realizada no Brasil e, no Apêndice 2, a análise de uma gravação realizada na Espanha.

QUADRO 3- GRAVAÇÕES DE CADA PARTIDA DO JOGO

Nº Partidas	Data	Duração	Total de participantes	Principais destaques
01	28/05/24	18:47	06	Uma das integrantes, ao chegar no desafio da ponte, não sabia dramatizar e pediu ajuda para a mestre. Uma colega, após adivinhar o sentimento de ansiedade, disse que ela poderia dramatizar “roendo as unhas”. Semblantes de diversão. Recusa ao fazer o desafio do dragão - posição de “prancha”. Competição entre eles, um deles falou “Quem é esse aqui no fundo do poço?”, se referindo ao integrante que estava por último.
02	07/06/24	20:57	06	Sorrisos e risadas eram expressos nas faces dos participantes durante o jogo. Em determinado momento, um menino não sabia o significado da palavra “molestado” e os colegas o ajudaram a entender. Um menino escolheu um personagem feminino. Observou-se também uma expressão de reflexão ao escutarem a leitura das situações-problema. Em uma das rodadas, houve uma discussão com um aluno que tirou o número um no dado e queria jogar novamente.

03	11/06/24	31:52	07	O mestre ajudou um integrante a dramatizar uma emoção, dando uma dica em seu ouvido, dizendo que ele “não tem uma cara específica”, referindo-se à falta de expressão física. Houve risos ao lerem certas situações-problema. Durante o jogo, os participantes incentivaram seus colegas a cumprir corretamente os desafios, com comentários como: “Levanta essa perna aí!” e “Levanta mais a perna!”. Eles acompanharam um colega que correu ao redor da quadra, indo até lá para ver. Um dos integrantes ajudou o outro a realizar o desafio de fazer abdominais. Dois estudantes erraram as perguntas de conhecimento geral.
04	12/06/24	23:01	07	Os alunos riram de algumas situações-problema. Utilizaram o cronômetro para cronometrar o tempo do desafio. Durante o jogo, houve empatia e colaboração, com os integrantes ajudando a indicar quem seria o próximo a jogar. Eles também acompanharam um colega até a quadra para ver o cumprimento do desafio e um outro integrante mostrou como o colega deveria realizar o desafio de fazer abdominais.
05	12/06/24	25:03	07	Todos os participantes demonstraram sorriso no rosto, rindo das situações-problema, como se a leitura fosse algo que os envolvesse diretamente. O mestre se atrapalhou um pouco na leitura no início, mas, com o tempo, foi melhorando. Em determinado momento, um dos integrantes disse: “Eu não sei fazer!” quando teve que imitar uma emoção, mas, logo depois, conseguiu realizar o desafio corretamente. Uma aluna, que era muito tímida, surpreendeu a pesquisadora ao conseguir se expressar e cumprir os desafios. Estudantes de outras salas, curiosos sobre o jogo, pararam para assistir. Durante o jogo, houve ainda uma dica de um colega para outro que não sabia o nome do artista que pintou a Mona Lisa; disseram-lhe que o nome começava com a letra L.
				Houve muita colaboração entre os participantes, que se ajudavam até a mexer as peças dos colegas que estavam mais distantes do tabuleiro. Durante a leitura das

06	27/06/24	21:02	06	situações-problema, era possível perceber expressões pensativas. Eles também se ajudaram a contar o número de agachamentos de um colega e incentivaram uns aos outros, dizendo: “Joelhos mais altos!” ou “Tá morrendo já?”. Em um momento, um integrante perguntou ao líder “Como faço isso?”, se referindo à imitação da emoção. Nem o mestre soube dar uma dica, então a pesquisadora ajudou, mas, mesmo assim, ninguém conseguiu adivinhar a expressão de “tédio”.
07	28/06/24	24:59	06	Quando o mestre leu a situação-problema, um integrante respondeu automaticamente: “Eu choro!”, mas logo percebeu que o mestre ainda iria ler as opções. Outra participante comentou com o colega: “Meu Deus, que rancor!”, em reação à resposta que ele escolheu. Durante a leitura de uma outra situação, uma integrante colocou as duas mãos no coração, como se a situação fosse realmente com ela. No andamento do jogo, uma participante questionou: “Essas perguntas estão certas?” e ainda disse: “Essas perguntas são muito pesadas, cara!”. Quando a pesquisadora explicou que as situações foram retiradas das cartas, a participante exclamou: “Foi por isso que você pediu a carta?”. Os participantes comemoraram quando o colega cumpriu o desafio dos agachamentos. Durante a partida, quatro alunos se aproximaram e se sentaram para assistir ao jogo, e depois, mais um chegou para observar também.
08	01/07/24	24:59	06	Um dos integrantes disse: “Eu sou burro”, quando teve que imitar a emoção e não soube como fazer. Houve colaboração dos colegas ao contarem o número de “pulos” no desafio. “Está todo mundo com preguiça, todo mundo deitado!”, comentou uma participante, se referindo às peças do jogo. Outro integrante respondeu: “Me passaram uma rasteira!”, fazendo uma brincadeira sobre os personagens caídos.
09	02/07/24	13:21	05	Uma integrante questionou a opção escolhida pelo colega, perguntando: “Você tenta fazer novos amigos?” Ao que ele respondeu: “É que

				assim eu sei que vou avançar no jogo, por isso escolhi.” Isso mostra que os participantes entenderam a dinâmica do jogo e perceberam que lidar com as situações-problema de forma mais resiliente permite avançar no jogo.
10	02/07/24	26:32	06	Um integrante questionou a forma como o colega dramatizou a emoção: “Nossa, isso é nervoso?” Outra colega fez a expressão de nervosa com sons, mostrando como deveria fazer. Houve uma troca de personagem sem querer, e a colega sinalizou que aquele personagem era ela. “Nossa Senhora! Eu não sei fazer isso”, falou outro participante ao ter que fazer a mímica da emoção. “Não tem como, não sei, é muito difícil esse”, disse quando teve que imitar a emoção do desespero. Outro colega chamou a atenção da integrante, dizendo: “Mas é mímica, não é pra falar”. Alguns adolescentes abaixavam a cabeça para ouvir a situação-problema, em forma de concentração. Quando o mestre leu uma situação sobre briga com o irmão, a pessoa da pergunta falou “É verdade!”, concordando com a cabeça que aquilo era real em sua vida. Um integrante não sabia o significado da palavra “molestado”.
11	03/07/24	22:47	06	Houve uma discussão no início, pois uma integrante queria jogar com o outro dado que estava na mão do menino. Surgiram questionamentos sobre a mímica: “Isso é mímica?” “Faz de novo!” “Faça direito!”, falas dos participantes. Quando um menino acertou a emoção, disse: “Eu criei o jogo!”, se orgulhando por ter ajudado a criá-lo. Em outra mímica, falaram: “Nunca vi uma alegria parecer depressão!” e a colega respondeu: “Tava tentando te imitar, sabe?”. Ao longo do jogo, o menino voltou a falar: “Eu sei jogar o jogo, eu que criei o jogo, eu sei de tudo!”. Uma integrante falou sobre seu personagem: “Deixa a minha muçulmana deitada, ela está triste!” e colocou a peça deitada no tabuleiro. Outra fala sobre as mímicas: “Mas a cara dele já é de triste!”, se referindo à expressão de um colega. Comemoração ao acertar as respostas: “Acertei, há! Eu vou ganhar!”. Houve uma briga com a colega que não correu o tempo todo ao redor da quadra,

				fizeram ela ficar uma rodada sem jogar.
12	03/07/24	11:48	05	Falas ao ter que imitar a emoção: “Nossa, como vou fazer esse troço?” A mestre respondeu: “Como você faria isso com uma pessoa?” Então, o participante fez e eles acertaram a emoção do desprezo. As peças começaram a virar devido ao vento, e um deles sugeriu deixá-las deitadas, mas outros insistiam em deixar sua peça em pé. Contaram o tempo do colega nas provas físicas. Demonstraram expressões faciais para cada opção de resposta das situações-problema. Um dos participantes disse: “Eu bato no meu irmão!”, afirmando a opção escolhida. Ao final do jogo, alguns integrantes jogavam e se levantavam para assistir ao jogo do interclasse que havia começado, mas voltavam para terminar de jogar quando era sua vez.
13	04/07/24	19:22	06	Uma participante pediu: “Para de rir!”, enquanto estavam lendo as opções da situação-problema. Um aluno colocou as duas mãos no rosto, lembrando o quadro <i>O Grito</i> de Edvard Munch, para imitar “horror”. Um participante fez uma expressão de raiva quando liam para ele uma das opções da situação-problema. Outro reclamou para o mestre: “Eles estão de esquema aqui, esses dois”, dando a entender que estavam querendo enganar no jogo. Motivaram e corrigiram os colegas para cumprir os desafios corretamente: “Corre, caramba!”. Uma menina se recusou a fazer um dos desafios físicos e ficou uma rodada sem jogar. Quando avançou e parou na mesma casa do colega, jogou o personagem do colega para fora do lugar, em sinal de brincadeira. Um integrante respondeu a pergunta pelo colega, sem querer, e foi preciso fazer outra pergunta de conhecimento geral. “Eita, ainda bem que sabe!” falou uma colega quando a outra acertou a resposta. “Você não faria isso!”, falou um amigo para o outro, quando ele escolheu uma opção para a situação-problema.
				“Esse é você?” perguntou uma colega para a outra, analisando o personagem que ela havia escolhido. Expressão de surpresa da colega

14	29/07/24	24:56	08	por ela ter adivinhado rapidamente a emoção. “Nossa, o tabuleiro está diferente”, falou outra menina que passou e parou para observar o jogo. “Tá roubando na minha frente!”, disse o mestre quando o participante avançou uma casa a mais do que o número tirado no dado. “Mais alto!” pediram os colegas em relação ao desafio físico. “Que dó!”, exclamou uma participante sobre a situação-problema que a mestre estava lendo. O mestre ensinou a menina a fazer prancha e adaptou o exercício físico para a integrante com asma, substituindo a corrida por uma marcha.
15	30/07/24	23:03	07	“É inveja!”, falaram para o colega. “Já chegou na ponte, velho!”, disse um menino quando o colega conseguiu chegar à ponte no primeiro lance. “Joga aqui ó, na mesa”, ensinou a mestre para um participante, que jogou o dado e ele caiu no chão. Comemoração e batida de mão quando a colega acertou a emoção, dizendo “Você é boa!”. A participante soprou o dado para dar azar na jogada dos colegas. Discutiram com uma colega que se recusou a fazer a atividade física e já tinha negado na rodada anterior; ela acabou fazendo a atividade por solicitação dos colegas. No desafio de correr ao redor da quadra, uma adolescente que se ofereceu para gravar correu junto com a participante e falou: “Pega ela! Corre, ladrão!” e depois disse “Corri demais!”. Em uma situação-problema, a pessoa que vivenciou realmente a situação participou da partida e ficou roendo as unhas enquanto liam. “Eu vou chamar a professora Nilseli, vai te dar uma coça!”, disse uma colega para a outra, que não sabia responder à pergunta sobre a energia gerada pelo vento. Comemoração com as duas mãos para cima quando ganhou a partida.
16	01/08/24	29:21	07	“Já era”, disse um menino para a colega quando leram uma situação-problema que envolvia a família dela, que tinha acabado. Ao mesmo tempo, uma colega fez um carinho no rosto dela, como se fosse consolar a situação realmente. “Nossa, eu chorava com essas perguntas”, falou uma espectadora que assistia ao jogo. Novamente, em outra situação-problema, houve espanto com a

				situação. Então, uma participante que ajudou a criar o jogo contou que as situações foram retiradas de fatos reais e disse: “A avó de alguém morreu”, afirmando que aquela situação realmente aconteceu com um colega do colégio. “Oh loco!”, disse um participante e colocou as duas mãos no coração, como se a situação-problema realmente fosse com ele. Participantes contaram o número de abdominais que a colega estava fazendo; um deles falou: “Nossa, olha os músculos já!” e ela respondeu: “Nossa, já estou bombada” quando concluiu o exercício. Um menino estava jogando em conjunto com outro, revezando ao jogar os dados e nos desafios, e ninguém reclamou de estarem jogando juntos com o mesmo personagem. Duas meninas recusaram fazer o desafio físico e ficaram uma rodada sem jogar. Muito riso quando os colegas tiravam o número um no dado. Comemoração da menina que venceu a partida.
17	05/08/24	21:27	07	“Que tédio é esse?”, questionaram a forma como a pessoa fez a mímica da emoção. O mestre leu a situação-problema como se estivesse conversando com a colega, utilizando entonações e gestos. “Você não faz o bagulho?”, questionou um dos participantes sobre o modo como a colega imitou a emoção, e ela respondeu: “Eu estou fazendo!”. Todos foram ver a colega correr ao redor da quadra, inclusive o mestre, que falou: “Não quero ver ninguém roubando na minha área!”. Uma participante não conseguiu concluir os abdominais e, na rodada seguinte, teve que fazer outro desafio. Exclamações sobre uma situação-problema: “Nossa, que pesado!”, “Oh loco!”, “E ainda apanhou?”, ficaram todos espantados com a situação. Comemoração do ganhador, que disse: “Valeu, valeu, tá ganho!”.
18	07/08/24	17:16	06	A pesquisadora ajudou o mestre a ler uma situação-problema com a qual ele estava tendo dificuldade. Três estudantes de outras turmas pararam para assistir ao jogo. Um participante fez o abdominal em cima do banco, e dois colegas auxiliaram segurando seu pé. Tiraram par ou ímpar para decidir

				quem avançaria uma casa, pois acertaram juntos a emoção. Erraram três perguntas de conhecimento geral (desafio do olho).
19	07/08/24	21:17	07	Um espectador ficou ao lado do mestre para assistir ao jogo. Em uma situação-problema sobre gravidez, que caiu para um menino, o colega disse: “nossa, tá grávido, cara!” e colocou a mão na barriga dele. Quando foi pedido para ele imaginar ou pensar que poderia ter engravidado alguém, outro colega exclamou: “é, você é pai cedo agora.” Um amigo comentou com o outro: “tirando a última parte, é verdade!”, referindo-se ao fato de que aquela situação-problema era real para o colega. Um adolescente perguntou: “Existe câncer em cachorro?”, dizendo que não sabia disso. Um irmão disse ao outro: “se ferrou, não queria fazer na academia e agora vai ter que fazer na escola”, ao que o outro respondeu: “na academia já é vergonhoso, agora aqui então!” Isso se referia ao fato de que ele teria que fazer agachamento. A mestre comentou enquanto ele fazia: “ele já está morrendo, coitado!”. Depois que ele terminou, a mestre observou que ele fazia academia e, por isso, conseguiu completar o desafio. Os colegas brigaram com um adolescente para que ele fizesse a corrida com os joelhos altos corretamente.
20	07/08/24	31:26	08	O mestre iniciou lendo as respostas e a consequência junto, mas logo foi corrigida pelos participantes, que disseram que ela não poderia ler a consequência. Além disso, a mestre inverteu os desafios da ponte com o desafio do olho do conhecimento, mas isso não influenciou o andamento do jogo, e o jogo continuou até o final com a ordem invertida. Risos ocorreram quando alguém tirou um número baixo no dado, como um ou dois. “Aí, boa!” disseram para o colega que conseguiu cumprir o desafio físico. O monitor militar do colégio interrompeu o jogo ao ouvir um “palavrão” e chamou a atenção dos participantes. Ele retirou a mestre para conversar em sua sala, pois ela respondeu “você” para ele e não entregou os colegas que falaram o palavrão. Então, os

				participantes escolheram outro colega que estava assistindo para ser o novo mestre, e o jogo continuou. Outro aluno ajudou na leitura das situações-problema, já que o novo líder estava se atrapalhando na leitura, fazendo uma parceria na liderança. “Oi? É que é muito improvável”, disse um participante quando pegou a situação-problema na qual o pai levou um tiro. O jogo terminou, e a mestre não retornou para a partida.
21	08/08/24	33:41	07	“Você pode fazer silêncio, por favor?” pediu a mestre a um participante enquanto lia a situação-problema. “Eu não tô entendendo nada”, disse uma participante, que não havia prestado atenção no início da leitura. A mestre então voltou a ler a situação-problema desde o começo, e, agora prestando atenção, a participante conseguiu responder corretamente. “Palavrões” foram ditos no jogo, no momento em que a pesquisadora não estava presente. “Um, um, um”, disse um menino como se estivesse contando os polichinelos da colega. Houve uma briga devido à posição das peças, pois um participante dizia que estavam em um lugar, enquanto os colegas insistiam que estavam em outro. Durante a discussão, acabaram derrubando as peças do tabuleiro, mas resolveram o conflito sobre a localização e continuaram o jogo.
22	09/08/24	12:48	05	Este foi o jogo da final do campeonato. Houve bastante barulho externo, pois outro professor estava realizando uma gincana. “Se é louco, se é bom demais!”, falou o mestre para um dos participantes quando ele acertou rapidamente a emoção. A outra colega comentou: “Eu nem consegui pensar!”. A aluna que estava filmando acabou dizendo a emoção, e o mestre a chamou atenção, precisando pegar outro desafio para o participante. “Oh guria, você nunca mais vai jogar”, “Essa guria está roubando”, foram os comentários dos garotos para a menina que tirou seis no dado. Não sabiam o significado da palavra “molestado” e o mestre respondeu que era “abusado”. O mestre mostrou como o

				participante deveria cumprir o desafio de correr com os pés para trás e também leu a última pergunta, pontuando com sinais indicativos das mãos para cada ponto da situação. “Ganhei!”, disse a vencedora com um grande sorriso no rosto.
Aplicação na Espanha				
23	15/01/25	32:09	11	Um menino falou “frio” ao invés de uma emoção, e todos deram risada. Houve risos durante a leitura das situações-problema, e todos demonstraram estar prestando atenção. O mestre começou a rir e não conseguiu ler uma situação que envolvia o pai descobrir a sexualidade do filho. O colega ao lado leu a situação para o mestre. “É muito complicado”, falou um participante ao imitar a emoção que pegou. “Muitas emoções”, exclamou um participante quando o colega fez vários gestos para imitar a emoção. Em uma ocasião, a professora ficou curiosa e foi ver qual era a emoção que o aluno estava imitando. A pesquisadora mostrou na prática como poderia ser feita a flexão para as meninas, com o joelho no chão. Todos bateram palmas para o colega que terminou o desafio físico (dragão). Em uma situação, um participante perguntou ao mestre por que ele respondeu “porque sou eu que mando” sobre uma decisão que tomou. As meninas contaram vagorosamente o desafio do colega, para demorar mais tempo. Seguraram os pés do colega para ajudar no abdominal. Novamente, bateram palmas em comemoração ao colega que ganhou.
24	20/01/25	23:42	10	A participante respondeu à pergunta e lamentou ter que voltar para trás. Neste jogo, só jogaram meninas. Elas prestaram atenção às situações-problema, mas roíam as unhas enquanto escutavam. Riram da imitação da emoção da colega, achando engraçada a forma da mímica. No jogo, todas as emoções foram adivinhadas rapidamente, diferente das outras rodadas, mostrando boa expressão emocional e

				interpretação das mesmas. O roer das unhas pareceu um hábito, pois três participantes roeram as unhas ao mesmo tempo, quando a mestre leu a situação-problema. As colegas contaram o tempo para a amiga. Em uma situação, as meninas começaram a contar bem devagar, enquanto a pesquisadora contava normalmente, com o intuito de aumentar o tempo da atividade física. Enquanto a mestre lia uma situação na qual o vizinho envenenou o cachorro, uma participante disse: “Mata o vizinho”. Uma das participantes tremia as pernas, parecendo inquieta, enquanto escutava a situação-problema. Por fim, bateram palmas para a ganhadora.
25	20/01/25	18:54	10	Os adolescentes estavam pensativos na leitura das situações-problema. Um dos participantes riu e ficou olhando para o amigo para ver qual seria sua resposta frente à situação-problema. O participante retirou uma emoção para imitar e se inclinou para trás na cadeira para ler, sem que ninguém visse. Um garoto estava com uma tampinha de garrafa plástica e ficou brincando com ela, colocando-a na orelha do colega e depois no tabuleiro. Em uma ocasião, colocou a tampinha embaixo de um personagem, deixando-o mais alto que os demais, mas uma menina não gostou e tirou a tampinha do jogo. Enquanto o mestre lia, alguns meninos mexiam nas peças do tabuleiro. “Abaixa mais”, falou um colega para outro que fazia os agachamentos. “Os últimos serão os primeiros!”, disse outro participante, que estava nos últimos lugares no jogo. Havia conversas ao fundo, pois o restante da turma estava jogando outros jogos também. Durante a partida, alguns meninos mudaram as posições das peças, voltando algumas para o desafio da ponte, sem que os demais percebessem, mas quando perceberam, recolocaram as peças no lugar correto. Um menino forçou o colega a abaixar mais no desafio do agachamento, tocando no ombro dele na primeira vez. Um dos participantes aconselhou o outro sobre qual opção poderia responder. Não houve tempo para terminar a partida, pois

				o sinal de finalização da aula tocou. Os alunos chegaram bem próximos ao desafio do olho. O aluno que estava mais à frente foi considerado o ganhador.
26	22/01/25	23:06	06	Na partida, houve uma aluna estrangeira que entrou nova no colégio e se comunicava em inglês. Os colegas prontamente explicaram as situações-problemas para ela, traduzindo para o inglês, fazendo mímicas ou tentando explicar em espanhol mesmo. Todos participaram das explicações, alternando-se nas traduções ou nos gestos. Em uma ocasião, a colega fez o gesto de uma pessoa gorda para que a aluna estrangeira entendesse a palavra “sobrepeso”. A aluna estrangeira conseguiu ler e fazer sozinha a emoção “nojo - asco”. Uma participante trocou a emoção, pois achou que a colega tinha visto e adivinhado rapidamente. Teve uma emoção que um menino imitou, mas ninguém conseguia adivinhar, então uma outra participante pediu para ele mostrar qual era e pegar outra emoção para fazer a mímica, e todos concordaram naturalmente. “Essa sou eu!”, disse uma colega para a outra que pegou sua peça. Fizeram gestos para mostrar para a colega estrangeira o que era uma flexão. Outra participante, que jogou em seguida, também pegou um desafio físico e acabou fazendo o exercício ao mesmo tempo que a colega estrangeira, cada uma com o seu desafio. Tentaram traduzir a palavra “satélite” para o inglês, mas não conseguiram, então trocaram a pergunta de conhecimento geral, lendo outra para a colega estrangeira. A aluna que ganhou a partida ergueu os dois braços e, com um sorriso, disse: “ganhei!”.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

O método de análise proposto por Vygotsky (2004) baseia-se na investigação dos sujeitos e de suas relações nos processos culturais, considerando o processo histórico, o contexto social e o ambiente cultural. Wertsch (1998), com base em Vygotsky, define a abordagem microgenética como aquela que procura compreender

a relação entre o funcionamento mental do indivíduo e seu contexto cultural, histórico e institucional. Essa abordagem envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais em um curto espaço de tempo.

Góes (2000) corrobora essa perspectiva ao afirmar que a análise microgenética:

Trata-se de uma construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (Góes, 2000, p. 9).

Siegler e Crowley (1991) definem três etapas para a abordagem microgenética: (1) as observações devem abranger todo o período do processo; (2) a densidade das observações deve se acentuar em relação às alterações do fenômeno; e (3) o comportamento observado deve ser submetido a uma análise e experimentação intensiva, buscando-se inferir os processos que deram origem tanto aos aspectos quantitativos quanto qualitativos da mudança.

Seguimos os passos indicados pelos autores, organizando a análise da seguinte maneira:

1- Assistimos à gravação de todo o jogo, observando todo o processo (Siegler; Crowley, 1991).

2- Realizamos a transcrição detalhada do jogo e das interações ocorridas (Siegler; Crowley, 1991; Wertsch, 1998; Góes, 2000).

3- Identificamos momentos-chave (unidades de análise) dos processos, buscando inferir suas origens (Siegler; Crowley, 1991; Vygotsky, 2004). Nesse momento da análise, sistematizamos seis unidades de análise que se destacaram nas gravações dos jogos no Brasil e cinco unidades identificadas nas gravações realizadas na Espanha.

No Brasil, as principais unidades de análise observadas nos jogos foram: 1- Colaboração e apoio entre pares; 2- Expressão e interpretação de emoções; 3- Humor, espontaneidade e engajamento; 4- Conflitos e mediação de regras; 5- Vivências pessoais e identificação com situações-problema e 6- Resistência, superação, aprendizagem e participação ativa.

1- Colaboração e apoio entre pares

Nesta temática, observou-se a ajuda mútua para dramatizar emoções, cumprir desafios físicos e entender palavras desconhecidas. Houve incentivo verbal e ações como segurar os pés para abdominais ou acompanhar colegas durante a corrida. Observou-se também substituição colaborativa da mestre e apoio na leitura das situações-problema.

“Vai lá! Agachamento.” (Jogo 02). “Levanta mais a perna!” (Jogo 03). “Joelho mais alto! Tá morrendo já?” (Jogo 06). “Na perna fulana” - uma colega deu a dica para a pergunta do maior osso do corpo (Jogo 7). “Corre, caramba!” (Jogo 13).

Todas essas interações observadas no jogo, nas quais os adolescentes puderam interagir com seus pares, permitem observar o conceito desenvolvido por Vigotski (2021) sobre a zona de desenvolvimento iminente (ZDI). O autor afirma que “o conteúdo da zona de desenvolvimento iminente (saberes opacos ou nebulosos), com ajuda externa, transforma-se em conteúdo do desenvolvimento atual e adquire um caráter de saberes e conhecimentos autênticos” (Vigotski, 2021, p. 35). A ajuda externa, expressa no incentivo verbal ou em atitudes colaborativas, auxiliou os adolescentes a realizarem os desafios no jogo, permitindo-lhes avançar.

2. Expressão e interpretação de emoções

Apareceram nas gravações, a dramatização de emoções com criatividade e espontaneidade (mesmo com insegurança inicial). Como exemplos, citam-se: tentativas de imitação (com ou sem sucesso), expressões faciais e gestos como forma de comunicação emocional; reações empáticas às situações-problema.

Uma colega, após adivinhar o sentimento de ansiedade, disse que ela poderia dramatizar “roendo as unhas” (Jogo 1). Muito sorriso e risadas no jogo (Jogo 2). “Meu Deus, que rancor!”, em reação à resposta que ele escolheu. “Eu choro!”, falou automaticamente uma jogadora após a leitura da situação-problema (Jogo 7). “Nossa, isso é nervoso?”, diz uma colega e depois mostra como imitaria a emoção. “Deixa a minha muçulmana deitada, ela está triste!” disse uma participante em relação ao personagem do jogo. “Mas a cara dele já é de triste!” (Jogo 11). “Que dó!”, exclamou uma participante sobre a situação-problema que a mestre estava lendo (Jogo 14). “Ô loco!”, exclamou um dos participantes, levando as duas mãos ao coração (Jogo 16). “Que tédio é esse?” questiona a integrante sobre a forma que o

colega imitou a emoção (Jogo 17). “Ele já está morrendo, coitado!” disse o mestre (Jogo 19).

Para Holodynski (2013), os gestos, expressões faciais, posturas corporais, a fala e a linguagem escrita podem ser usados para se comunicar, não apenas com os outros, mas também consigo mesmo, a fim de regular as próprias emoções e ações. Os sinais de expressão não são apenas para transmitir uma mensagem, mas também, causam impacto no parceiro de interação, como um sintoma ou um símbolo. Assim, “os sinais de expressão podem ser usados na regulação interpessoal e intrapessoal. Como os signos da fala, eles servem para regular não só as ações sociais, mas também individuais” (Holodynski, 2013, p. 18).

Rimé (1993, *apud* Ceccato *et al.*, 2006) aborda a teoria da reevocação das emoções como uma alternativa para o desenvolvimento emocional. Ele afirma que palavras, frases pronunciadas, páginas escritas, músicas ou pinturas são meios de organização da experiência emocional no espaço e no tempo, propiciando o reviver de determinadas emoções. A reevocação é uma “reorganização cognitiva que leva o indivíduo a sentir e ressignificar seus estados emocionais” (Ceccato *et al.*, 2006, p. 113).

Ao ler um diário, o leitor revive e reevoca suas próprias emoções através da leitura. Da mesma forma, ao ir ao teatro, ao cinema, ao ler um romance ou ao conversar e trocar confidências, também se possibilita uma experiência emocional, uma emoção social e linguisticamente estruturada. Dessa forma, aprende-se com o outro como reagir e interagir com as emoções, como uma espécie de antecipação, um ensaio para um momento futuro. “Ao tomar contato com as experiências emocionais do outro, o leitor está se apropriando de uma experiência emocional estruturada, podendo assim antecipar e ensaiar essas vivências emocionais” (Ceccato *et al.*, 2006, p. 119).

As formas de relacionamento humano sempre foram mediadas pela presença do outro. Assim, o jogo, além de trabalhar as relações e interações, proporcionou a reevocação das emoções em cada situação-problema e nas interpretações dos sentimentos. Os jogadores puderam sentir e antecipar possíveis situações similares que possam vir a surgir, levando-os a refletir sobre alternativas para enfrentar essas situações.

3. Humor, espontaneidade e engajamento

Observou-se risadas, brincadeiras e falas espirituosas ao longo do jogo, comentários sarcásticos e piadas durante os desafios, a participação de espectadores e curiosidade de outros alunos.

Notou-se muitas situações de risos e divertimento (Jogo 02, 05, 16). Estudantes de outras salas pararam para assistir (Jogo 05). “Me passaram uma rasteira!”, disse um participante sobre seu personagem caído no tabuleiro (Jogo 08). “Está todo mundo com preguiça, todo mundo deitado!” - falou um colega se referindo às peças do jogo que estavam deitadas devido ao vento. “Eu criei o jogo!” (Jogo 11). “Tá roubando na minha frente!” (Jogo 14). “Nossa, olha os músculos já!” falou um participante para a colega que fazia abdominal e ela respondeu: “nossa, já estou bombada!” (Jogo 16). “Não quero ver ninguém roubando na minha área!” (Jogo 17).

Toassa (2011) cita Vigotski ao afirmar que a alegria deve ser analisada não como a mera consciência de estar alegre, mas como um fenômeno existente, sob uma perspectiva histórico-cultural, capaz de explicar os fundamentos das concepções e práticas sobre as emoções. Nota-se que o jogo atua como um recurso lúdico na educação, funcionando como um facilitador do engajamento, da motivação intrínseca e, ao mesmo tempo, como uma ferramenta de mediação para o trabalho com as emoções.

4. Conflitos e mediação de regras

Apareceram nas gravações discussões sobre regras, ordem de jogo, posições no tabuleiro, dados e cumprimento dos desafios: questionamentos sobre justiça no jogo e conflitos mediados pelo grupo, pelo mestre ou pela pesquisadora.

Discussão com um aluno que tirou o número um no dado e queria jogar novamente (Jogo 02). “Mas é mímica, não é pra falar”, questionamento dos participantes (Jogo 10). “Isso é mímica?” “Faz de novo!” “Faça direito”, foram as falas dos participantes para o aluno que cumpria o desafio (Jogo 11). “Eles estão de esquema aqui, esses dois”, dando a entender que estavam querendo enganar no jogo (Jogo 13). Discutiram com uma colega que se recusou a fazer a atividade física, pois ela já tinha negado fazer anteriormente. Por solicitação dos colegas, ela acabou cumprindo o desafio (Jogo 15). Em uma situação-problema sobre gravidez, que caiu para um menino, o colega disse: “nossa, tá grávido, cara!” e colocou a mão na barriga dele. Quando foi pedido para ele imaginar ou pensar que poderia ter

engravidado alguém, outro colega exclamou: “é, você é pai cedo agora.” (Jogo 19). O mestre inverteu a ordem dos desafios da ponte com a do olho, mas, continuaram jogando invertido mesmo (Jogo 20). “Você pode fazer silêncio, por favor”, pediu a mestre (Jogo 21). “O guria você nunca mais vai jogar! Essa guria está roubando!” - veio o questionamento pela participante ter tirado seis no dado (Jogo 22)

Vygotski (2012b) afirmava que a consciência é sempre uma consciência socialmente mediada de alguma coisa. Ao discutirem sobre justiça e regras durante o jogo, os adolescentes demonstram ter noção do que consideram certo ou errado, exercitando, assim, o funcionamento da consciência. Segundo Toassa (2006), esse processo envolve a tomada de consciência de uma operação, ou seja, seu deslocamento do plano da ação para o plano da linguagem.

A Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) corresponde à distância entre o que o indivíduo é capaz de realizar sozinho e o que consegue realizar com o auxílio de outra pessoa (Vygotski, 2021). Essa concepção também pode ser aplicada ao desenvolvimento moral: o adolescente tende a agir de maneira mais ética quando orientado por um adulto ou por um colega mais experiente. No contexto do jogo, o mestre que intervém em um conflito entre os jogadores, promovendo a reflexão sobre suas atitudes, está atuando diretamente na ZDI moral desses participantes.

Nesse sentido, o papel do mestre no jogo evidenciou a importância da mediação. Ao assumir essa função, os adolescentes foram convidados a lidar com situações de conflito e a tomar decisões fundamentais para o bom andamento da partida, exercitando, assim, habilidades relacionadas à regulação de comportamentos, à escuta e ao senso de justiça.

Vygotski (2012a) compreendia o desenvolvimento humano — incluindo o desenvolvimento moral — como um processo mediado pela cultura e pela interação social. Nessa perspectiva, a moralidade não é inata, tampouco se desenvolve exclusivamente por maturação individual, mas constrói-se por meio do diálogo com os valores e normas do grupo social.

Além disso, Vygotski (2012a) atribuía à linguagem um papel central na formação da consciência. Por meio dela, o indivíduo é capaz de internalizar normas sociais, refletir sobre suas ações e considerar o ponto de vista do outro — elementos fundamentais para o desenvolvimento ético e moral. Assim, o diálogo, a argumentação e a escuta ativa tornam-se essenciais para a consolidação das práticas sociais compartilhadas.

5. Vivências pessoais e identificação com as situações-problema

Observou-se participantes reconhecendo experiências pessoais nas cartas, traduzindo-se em reações emocionais profundas às histórias apresentadas, incluindo casos reais conhecidos. Também houve expressões verbais e emocionais, em certas situações lidas, destacando que algumas vivências foram consideradas “pesadas” para alguns adolescentes. Por fim, observou-se participantes verbalizando que criaram e ajudaram a criar o jogo, trazendo sentimento de pertencimento.

“Essas perguntas estão certas? “Essas perguntas são muito pesadas, cara!” - falou uma espectadora do jogo (Jogo 07). “É verdade!”, concordando com a cabeça que aquilo era real em sua vida (Jogo 10). “Eu bato no meu irmão!” - afirmou um integrante sobre a opção que escolheu (Jogo 12). “Você faria isso?” - falou para o amigo questionando sua opção de escolha (Jogo 13). “Nossa, eu chorava com essas perguntas!” - falou uma espectadora (Jogo 16). “Nossa, que pesado!” “Oh, loco!” “E ainda apanhou?” - foram falas dos jogadores sobre uma situação-problema (Jogo 17). “Tirando a última parte, é verdade! Disse um menino sobre a situação-problema que o mestre leu para ele (Jogo 19).

Vygotsky (2004, p. 127) diz que “o fato de eu pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica”. Ele diz que as “emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica” (2004, p. 127). Assim, quando o adolescente se depara com situações-problema que o levam a pensar em como reagiria diante delas, ele está refletindo sobre suas emoções, o que favorece o desenvolvimento psíquico. As histórias apresentadas atuam como um sistema de signos externos, que possibilitam a interação com suas emoções e a reflexão sobre elas em seu sistema intrapsicológico, formando novas conexões e permitindo que a pessoa avalie novas possibilidades de lidar com situações negativas.

6. Resistência, superação, aprendizagem e participação ativa

Apareceram nas gravações inicial resistência à dramatização ou aos desafios físicos, com superação ao longo do jogo. Durante o jogo foi possível observar alunos tímidos surpreendendo pela expressividade; meninas recusando desafios e depois participando com apoio. Aprendizagem de conhecimentos gerais e significado de

palavras. Também foi visível a valorização dos acertos e do esforço próprio e dos colegas.

Houve empatia e colaboração com os integrantes, ajudando a indicar quem seria o próximo a jogar. Também os colegas acompanharam um participante até a quadra, para ver o cumprimento do desafio da corrida e outro integrante mostrou como o colega deveria realizar o desafio de fazer abdominais (Jogo 04). Aluna muito tímida surpreendeu ao se expressar e cumprir os desafios propostos (Jogo 05). “Você tenta fazer novos amigos?”, perguntou um colega e o outro respondeu: “é que assim eu sei que vou avançar no jogo, por isso escolhi” (Jogo 09). “Nossa, como vou fazer esse troço?” A mestre respondeu: “como você faria isso com uma pessoa?” Então, o participante fez e eles acertaram a emoção do desprezo (Jogo 12). “Existe câncer em cachorro?” - perguntou um participante que envolvia essa situação na situação-problema (Jogo 19). Não sabiam o que significava a palavra “molestado” e aprenderam durante o jogo (Jogo 02, 10 e 22).

Em todos esses exemplos, é possível observar a atuação da ZDI (zona de desenvolvimento iminente) no processo de desenvolvimento dos adolescentes, conduzindo-os à superação de desafios e à participação ativa (Vigotski, 2021). Além disso, a influência da cultura, a interação com os pares e o papel mediador da linguagem revelaram-se fatores fundamentais para esse desenvolvimento.

Os jogos revelaram importantes temáticas no desenvolvimento dos adolescentes, como a colaboração e o apoio entre pares, a expressão e a interpretação de emoções, o humor e o engajamento, os conflitos e a mediação de regras, as vivências pessoais e a identificação com situações-problema, bem como a resistência, a superação e a participação ativa. Há indícios de que essas dimensões, vivenciadas de forma lúdica e mediadas pela interação social, favorecem o amadurecimento emocional, moral e cognitivo dos participantes, evidenciando o jogo como uma ferramenta educativa potente e transformadora.

Essa potência formativa do jogo pode ser observada em momentos de autorreflexão protagonizados pelos próprios participantes. “Da última vez que eu fiz isso, voltei duas casas” (jogo 10), disse um dos adolescentes ao refletir sobre as opções de resposta para uma situação-problema. Nota-se que, na primeira vez, a escolha impulsiva do aluno resultou em uma penalidade; no entanto, conforme propõe Vygotsky (2004), ao tratar do processo de aprendizagem e internalização, o

estudante demonstrou capacidade de refletir, reavaliar sua ação anterior e fazer uma nova escolha, revelando a influência da ZDI do jogo.

Nas gravações realizadas na Espanha, observa-se cinco unidades de análise: 1- Risos e humor espontâneo; 2- Colaboração e apoio entre os participantes; 3- Participação ativa e expressão de emoções; 4- Iniciativas e compreensão cultural e 5- Reflexão e questionamento.

1. Risos e humor espontâneo

A interação social foi marcada por muito humor, como visto nas risadas ao confundir uma emoção com a palavra “frio” (Jogo 23) e na reação do mestre ao não conseguir ler a situação sobre a sexualidade (Jogo 23). Risos durante a leitura das situações-problema e imitações de emoções também geraram momentos de descontração (Jogo 23, 24, 25 e 26). A reação de riso foi uma forma de aliviar a tensão e de engajar os participantes. O humor pode ser identificado nas situações que os integrantes precisavam fazer o desafio de atividade física e os demais colegas começaram a contar bem vagarosamente o tempo (Jogo 23 e 24). A vibração da ganhadora, sorrindo e erguendo os dois braços em comemoração, também é uma expressão do riso (Jogo 26).

Vygotsky (1978) afirma que os processos psicológicos superiores se desenvolvem por meio das interações sociais mediadas culturalmente, incluindo situações lúdicas e expressivas. O humor pode ser entendido como uma forma de mediação simbólica, com potencial para criar ambientes afetivamente positivos, facilitando a aprendizagem. No jogo, o humor serviu como um mecanismo de motivação intrínseca, levando os participantes a querer jogar.

2. Colaboração e apoio entre os participantes

Houve uma constante troca de ajuda entre os participantes. No caso de uma aluna estrangeira, recém-chegada à turma, observou-se uma forte atuação colaborativa dos colegas durante o jogo. Eles se empenharam em ajudá-la a compreender as situações-problema, traduzindo-as para o inglês ou utilizando outras palavras e gestos para facilitar sua compreensão (Jogo 26). Além do apoio linguístico, também houve ajuda física em alguns desafios, como segurar os pés de um colega para auxiliá-lo na realização do exercício abdominal (Jogo 23).

Outras situações que mostraram a colaboração entre os participantes foram identificadas quando o mestre não conseguiu ler a situação-problema, por não parar de rir, e outra colega leu para ele (Jogo 23). Bateram palmas para a colega que cumpriu o desafio físico (Jogo 23). Bateram palmas para a colega ganhadora da partida (Jogo 24). “Abaixa mais!” - falou um colega para outro, sobre o desafio de fazer agachamentos (Jogo 25).

O apoio entre pares é uma estratégia pedagógica eficaz, promovendo não apenas a aprendizagem social, mas também o desenvolvimento de competências interpessoais (Vygotsky, 1978; Vygotski, 2012a).

3. Participação Ativa e Expressão de Emoções

Os participantes estavam imersos na leitura das situações-problema, e muitos estavam atentos a como os outros reagiram, observando com atenção as emoções imitadas. Os estudantes expressaram muito bem as emoções, principalmente nos desafios da mímica e as emoções foram adivinhadas rapidamente, o que mostra uma alta capacidade de identificar e expressar sentimentos.

A participação ativa e a expressão das emoções pôde ser identificada nos seguintes exemplos: “muitas emoções”, exclamou um participante quando o colega fez vários gestos para dramatizar uma emoção (Jogo 23). A professora da turma, curiosa, foi ver qual era a emoção que o aluno estava dramatizando (Jogo 23). As participantes roíam as unhas enquanto escutavam a leitura das situações-problemas (Jogo 24). Todas as emoções foram adivinhadas rapidamente, com boa expressão e interpretação (Jogo 24). “Mata o vizinho!” - falou uma integrante sobre uma situação-problema na qual o vizinho envenenou o cachorro (Jogo 24).

Toassa (2011, p. 17), diz que “palavras/expressões significantes de emoções integram a formação cultural humana, como influência em nosso modo de ser, pensar e agir”. Nota-se, através da rapidez de interpretação das emoções no jogo, que os adolescentes já desenvolveram as expressões emocionais de maneira intrapsíquica e já conseguem identificar e expressar seus sentimentos com mais facilidade.

4. Iniciativas de Compreensão Cultural

A aluna estrangeira foi prontamente integrada ao grupo, com os colegas se esforçando para traduzir e adaptar as situações do jogo ao seu contexto. Utilizaram

gestos, mímicas e palavras em inglês para facilitar sua compreensão. Por exemplo, ao explicar o termo “sobrepeso”, uma colega fez a mímica de uma pessoa com barriga saliente, e ao abordar “satélite”, apontaram para o céu e utilizaram o vocabulário em inglês correspondente (Jogo 26). Essas estratégias demonstraram sensibilidade e colaboração, favorecendo a inclusão da aluna na dinâmica do jogo.

A interação multicultural parece ter sido bem-sucedida, com todos colaborando para que a aluna estrangeira participasse plenamente.

Vygotski (2012a), falava da importância da cultura no desenvolvimento das pessoas, não há aprendizagem e desenvolvimento sem o meio cultural. A integração de alunos de diferentes contextos culturais, enriqueceu a experiência educacional, promovendo a inclusão e a colaboração.

5. Reflexão e Questionamento

Algumas situações geraram reflexões críticas, como quando um participante questionou a decisão do mestre sobre quem mandava no jogo, levando a discussões sobre autoridade e decisões (Jogo 23). Momentos de questionamento como esse são sinais de que os adolescentes estavam engajados em pensar sobre as dinâmicas do jogo e suas implicações sociais.

Outra situação observada foi o fato de um participante ao ter que imitar uma emoção diz: “é muito complicado” (Jogo 23). Nesse momento, o adolescente precisou refletir sobre a emoção e procurar um meio de se expressar, mesmo sendo complicado para ele. Na fala “os últimos serão os primeiros!” (Jogo 25), mostrou o conhecimento de um ditado popular. A frase mostra sinal de reflexão sobre seu estado no jogo e a esperança de superação.

O mecanismo da consciência de si próprio e o reconhecimento dos outros, para Vygotski (2013), são processos equivalentes. Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos outros, ou seja, só nos reconhecemos à medida que nos tornamos “outros” para nós mesmos, quando nos observamos como se estivéssemos olhando para os outros. O conhecimento e o reconhecimento são funções da linguagem, e uma outra pessoa está sempre presente na formulação desse processo (Toassa, 2006). Dessa forma, situações de reflexão e questionamento permitem ao adolescente utilizar sua consciência de maneira a atuar sobre o social, que, no caso, envolve as regras do jogo e a liderança do mestre.

As interações registradas nas gravações realizadas na Espanha revelaram a riqueza das experiências proporcionadas pelo jogo, atravessadas por cinco temáticas centrais: risos e humor espontâneo, colaboração e apoio entre os participantes, participação ativa com foco nas emoções, iniciativas de compreensão cultural e reflexão e questionamento. O humor atuou como facilitador da aprendizagem e do engajamento; a colaboração entre os pares, especialmente com a aluna estrangeira, demonstrou empatia e integração; a atenção às emoções evidenciou habilidades emocionais já internalizadas; as trocas culturais promoveram inclusão e ampliação do repertório coletivo; e os momentos de reflexão mostraram consciência crítica em formação. Esses elementos, mediados pela linguagem e pela cultura, confirmam o jogo como um espaço potente de desenvolvimento emocional, social e cognitivo, alinhado às concepções de Vygotski sobre aprendizagem e interação social.

A seguir, trazemos um quadro comparativo entre a vivência do jogo entre os adolescentes brasileiros e os adolescentes espanhóis (QUADRO 4).

QUADRO 4 - COMPARATIVO DA VIVÊNCIA DO JOGO

Aspecto	Grupo Brasileiro	Grupo Espanhol
Humor	Uso do humor para desinibir o grupo, risos e interações.	Risos constantes e muito mais espontâneos, com descontração geral.
Colaboração	Colaboração visível, mas com mais competição e necessidade de mediação.	Colaboração fluida e constante, com foco na cooperação, especialmente no apoio físico.
Expressão emocional	Emoções expressas, mas com certa hesitação inicial.	Boa expressividade desde o início, com reações rápidas e bem percebidas.
Questões culturais	Menos foco em interações interculturais.	Participação ativa e colaborativa com uma aluna estrangeira, com uso de mímicas e traduções.
Reflexão e Questionamento	Reflexões sobre as situações-problema, mas menos questionamento direto das regras.	Questionamentos mais diretos sobre autoridade e tomada de decisões do mestre, com um nível de crítica social mais evidente.
Interação social	Conversas paralelas e pequenas distrações, mas o grupo manteve o foco.	Interações sociais mais dinâmicas, com muita troca verbal e física entre os participantes.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2024).

As experiências vivenciadas nos jogos, tanto no Brasil quanto na Espanha, revelaram aspectos comuns e complementares no desenvolvimento dos adolescentes, como a colaboração entre pares, a expressão emocional, o engajamento ativo, o humor como facilitador e a reflexão crítica. A presença de contextos multiculturais e a mediação entre linguagem, emoção e interação social evidenciam que o jogo, em ambos os países, funcionou como um espaço significativo de aprendizagem, inclusão e desenvolvimento integral, reafirmando sua potência como ferramenta educativa.

A seguir, apresentamos a análise das cartas escritas pelos adolescentes, com base nos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013).

6.3 ANÁLISE DAS CARTAS BRASILEIRAS

Como um dos instrumentos de coleta de dados, foi realizada a escrita de uma carta anônima, na qual os adolescentes descreveram situações-problema negativas que já enfrentaram e de que forma lidaram com essas situações. A pesquisadora entrou em cada turma e entregou papéis sulfite, solicitando que escrevessem individualmente as situações vivenciadas. Ao final, cada aluno dobrou a carta e a colocou em uma caixa, de modo a manter o anonimato.

Como procedimento de análise de dados, utilizou-se o método de análise Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2006; 2013). A operacionalização da análise seguiu os critérios apontados pelos autores, a saber: a) estabelecimento de pré-indicadores, b) aglutinação desse conteúdo em indicadores (por similaridade, complementaridade ou contraposição); c) elaboração dos núcleos de significação, pelo processo de articulação dos indicadores e seus assuntos organizados e nomeados de acordo com a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito (Aguiar; Ozella, 2006).

Os pré-indicadores englobam uma leitura flutuante e a organização do material, considerando que a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca na pesquisa empírica. A partir das palavras inseridas no contexto que lhes atribui significado, procura-se o movimento de abstração: “a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior...” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 308). Após diversas leituras do material transcrito, destacamos

conteúdos que foram reiterativos, que demonstraram maior carga emocional ou ambivalências.

Com os pré-indicadores definidos, seguimos o processo de análise, que envolveu o movimento de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, complementaridade ou contraposição, o que nos levou a uma menor diversidade, chamados aqui de indicadores, conforme mostra o quadro 5.

A partir da releitura do material, considerando a aglutinação resultante, iniciou-se o processo de articulação, organizando os núcleos de significação através de sua nomeação. “Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310). Um dos critérios foi a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios, de modo a possibilitar a verificação das transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, indo além do aparente e considerando tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Foram obtidas 75 cartas escritas pelos adolescentes, que foram lidas e transcritas para um arquivo de texto no computador, de modo a permitir melhor manejo para as análises, pois possibilitou que as pesquisadoras imprimissem, destacassem e selecionassem os dados. Vigotsky (2009, p. 7) destaca que a palavra representa uma “unidade viva de som e significado e que, como célula viva, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo”. O Quadro 5 destaca o processo de identificação dos pré-indicadores e dos indicadores.

QUADRO 5 - ORGANIZAÇÃO DOS INDICADORES E PRÉ-INDICADORES

PRÉ-INDICADORES		INDICADORES
1- Ansiedade. 2- Tristeza. 3- Medo. 4- Frustração. 5- Insegurança. 6- Desconforto. 7- Choro. 8- Desespero. 9- Timidez. 10- Angústia. 11- Insuficiência. 12- Stress.	17- Trauma. 18- Saudades. 19- Arrependimento. 20- Culpa. 21- Desprezo. 22- Amor. 23- Alegria. 24- Depressão. 25- Abalado. 26- Decepção. 27- Sofrimento. 28- Abandono.	1 - Emoções, sentimentos e vivências dos adolescentes

13- Apego. 14- Raiva. 15- Ódio. 16- Choque.	29- Mágoa. 30- Assustado. 31- Preocupação.	
32- Pai levou um tiro. 33- Mãe passou fome. 34- Ataque cardíaco. 35- Acidente de trânsito. 36- Brigas com pai, mãe, irmãos. 37- Alcoolismo. 38- Agressões físicas. 39- Agressões psicológicas. 40- Xingamentos.	41- Pai preso. 42- Ameaças. 43- Ausência familiar. 44- Acidentes, enfermidades e internamentos com os próprios adolescentes. 45- Doença na família. 46- Pai esfaqueado. 47- Castigo.	2- Tragédias, enfermidades e violências enfrentadas pelos adolescentes.
48- Morte dos primos. 49- O jeito que a família lidou com o luto. 50- Morte dos tios. 51- Morte do cachorro. 52- Morte do gato. 53- Morte dos avós. 54- Morte do pai. 55- Morte da mãe. 56- Morte dos irmãos. 57- Morte dos amigos. 58- Morte do sobrinho.		3- Vivências do luto.
59- Molestada quando criança. 60- Abuso do irmão. 61- Assédio do padrasto.		4- Violência sexual.
62- Situações de bullying por causa da aparência física. 63- Situações de bullying por causa de deficiência física.		5- Situações de bullying na escola.
64- Rejeição do pai. 65- Não ter amor de mãe. 66- Falta de atenção. 67- Falta da mãe. 68- Se perdeu da família. 69- Rejeição da mãe na gravidez. 70- Separação dos pais		6- Situações de rejeição, abandono e falta de atenção dos pais.
71- Morar em abrigos. 72- Os irmãos separados no abrigo.		7- A vivência sem uma família.
73- Gênero sexual. 74- Preconceito. 75- Abuso psicológico. 76- Gravidez na adolescência.		8- Situações referentes a preconceito, gênero e sexualidade.
77- Religião deixa magoado.		9- Interferência da religião.
78- Notas baixas. 79- Baixa frequência escolar.		10- Desempenho escolar.

80- Perfeccionismo. 81- Sistema escolar cansativo.		
82- Relacionamentos tóxicos. 83- Sofrimento no amor. 84- Discussão.		11- Relacionamentos amorosos conflituosos.
85- Vai ao psicólogo. 86- Busca ajuda médica. 87- Escreve no caderno. 88- Busca ajuda de outras pessoas (namorado, amigos). 89- Conversa com a família. 90- Respira fundo. 91- Busca ajuda espiritual. 92- Busca pensamentos positivos.	93- Procura por boas lembranças. 94- Uso de medicamentos. 95- Brincar com a filha. 96- Chorar. 97- Vontade de gritar. 98- Deixa o tempo curar. 99- Não pensar no problema. 100- Perdoar.	12 - Maneiras como os adolescentes lidam e reagem com as situações negativas.
101- Não consegue desabafar com o psicólogo. 102- Resolve sozinho. 103- Guarda os sentimentos para si. 104- Se tranca no banheiro ou no quarto. 105- Fica calado e se isola. 106- Sente raiva de si. 107- Se xinga. 108- Se compara com outros. 109- Se odeia. 110 - Se bate ou se automutila. 111- Não consegue se controlar. 112- Não entende o que sente, sentimentos confusos. 113- Crise de ansiedade.	114- Conversa com mortos. 115- Entra em pânico. 116- Se culpa. 117- Fica paralisado ou desaba. 118- Apresenta traumas. 119- Não consegue superar. 120- Foge de casa. 121- Pensamentos suicidas. 122- Parte para agressão física. 121- Não quer mexer no passado. 122- Não consegue chorar. 123- Não sabe como pedir ajuda. 124 - Não reconhece os sentimentos. 125- Disfarça com um sorriso (mentira).	13- Maneiras que podem ser nocivas ao lidar com os sentimentos.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2024).

A partir dos indicadores apresentados no Quadro 4, foram construídos dois núcleos de significação, de acordo com seus respectivos indicadores, que se encontram dispostos no Quadro 6.

QUADRO 6 - COMPOSIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES QUE O COMPÕEM
1- Vivências emocionais e experiências negativas enfrentadas por adolescentes.	Indicador 1 - Emoções, sentimentos e vivências dos adolescentes. Indicador 2 - Tragédias, enfermidades e violências enfrentadas pelos adolescentes. Indicador 3 - Vivências do luto. Indicador 4 - Violência sexual. Indicador 5 - Situações de bullying na escola. Indicador 6 - Situações de rejeição, abandono e falta de atenção entre os pais. Indicador 7 - A vivência sem uma família. Indicador 8 - Situações referentes a preconceito, gênero e sexualidade. Indicador 9 - Interferência da religião. Indicador 10 - Desempenho escolar. Indicador 11 - Relacionamentos amorosos conflituosos.
2- Heterogeneidade na maneira de lidar com as emoções.	Indicador 12 - Maneiras como os adolescentes lidam e reagem com as situações negativas. Indicador 13 - Maneiras que podem ser nocivas ao lidar com os sentimentos.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2024).

6.3.1 Vivências emocionais e experiências negativas enfrentadas por adolescentes

Nos discursos apresentados nas cartas, pudemos observar trinta e uma emoções nomeadas pelos adolescentes. São elas: ansiedade, tristeza, medo, frustração, insegurança, desconforto, choro, desespero, timidez, angústia, insuficiência, estresse, apego, raiva, ódio, choque, trauma, saudade, arrependimento, culpa, desprezo, amor, alegria, depressão, abalo, decepção, sofrimento, abandono, mágoa, susto e preocupação. Esses sentimentos são exemplificados nos trechos a seguir:

[...] com o tempo eu fui criando **inseguranças** com o meu corpo [...] (Aluno 1, 2023).

Meu cachorro morreu, fiquei **triste**, guardei os sentimentos (Aluno 2, 2023).

Odeio ele, de verdade, **tenho pena**, porque ele preferiu perder a família do que mudar [...] (Aluno 3, 2023).

[...] não me sentia confortável, era uma mistura de **tristeza** e **desespero** [...] (Aluno 4, 2023).

Para Toassa (2011, p. 17), “palavras/expressões significantes de emoções integram a formação cultural humana, influenciando nosso modo de ser, pensar e

agir”. Dessa forma, os sentimentos e emoções são expressões culturais, culturalmente interpretadas e vivenciadas (Fleer; Rey; Veresov, 2017).

Pela quantidade de palavras e expressões utilizadas nas cartas, observa-se o pensamento dos adolescentes, que já conseguem alcançar uma amplitude maior de vocabulário para expressar emoções do que as crianças, pois já pensam por conceitos. Para Vigotsky (2009, p. 170), “o conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal”. E é na idade de transição que o adolescente assimila pela primeira vez o processo de formação de conceitos, uma forma nova e superior de atividade intelectual (Vygotski, 2012a).

Vigotsky (2009, p. 237) afirma que: “a formação dos conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente. Só como resultado da solução desse problema surge o conceito”. Logo, as situações-problema promovem o desenvolvimento do pensamento dos adolescentes, estimulando a tomada de consciência e a regulação emocional, pois “a experiência determina a consciência” (Vygotsky, 2004, p. 80).

Nos relatos das cartas, nota-se que os adolescentes já passaram por vivências de tragédias, enfermidades no contexto familiar e várias situações de violências emocionais e físicas. Entre elas, podemos destacar: situações de enfermidades, como ataque cardíaco, doenças na família, como câncer, e internamento do próprio adolescente; tragédias, como “passar fome” e acidente de trânsito; e situações de violência, como o pai levar um tiro, o pai ser esfaqueado, castigos, brigas com pai, mãe e irmãos, alcoolismo, xingamentos, agressões físicas e psicológicas, ameaças e ausência familiar. Embora ainda adolescentes, são muitas as experiências já vivenciadas nesta faixa etária.

[...] eu quase perdi o meu pai porque ele tomou um tiro e foi parar no hospital. Minha mãe passou fome um dia [...] (Aluno 5, 2023).

Eu já passei por um momento muito complicado com o meu pai, porque ele bebia muito e brigava com a minha mãe, eu não lidei com isso (Aluno 6, 2023).

Eu já lidei quando meu pai foi preso e depois quando saiu de casa, eu fiquei muito triste e chorei bastante [...] (Aluno 7, 2023).

[...] eu brigo com a minha mãe, nossas brigas não é pouca coisa, ela fala muita coisa para mim, eu choro muito, tenho crise de ansiedade, às vezes não consigo me controlar [...] (Aluno 8, 2023).

Para Souza e Silva (2018), a mente e o corpo são partes indissociáveis das relações que os indivíduos estabelecem com os elementos do meio. No processo de

desenvolvimento do pensamento em conceitos, característica peculiar da adolescência, não se pode negligenciar essa relação ao tentar compreender a constituição do psiquismo. Logo, todos os fatores relatados nas cartas, que envolvem agressões físicas, castigos, entre outros, afetam também a mente e devem ser levados em consideração.

Um dos fatores que a maioria dos adolescentes relatou como situação negativa foi a vivência do luto. Apareceram relatos como a morte de primos, tios, pais, mães, irmãos, amigos, sobrinhos, e muitos deles relataram com emoção a morte de pets, como cachorros e gatos. Também foi marcante para eles o modo como a família lidou com o luto.

Eu perdi meu tio bebê, ele morreu com problema no coração. Eu tenho medo de perder meu pai, minha mãe, minha avó, tios, tias, minha irmã, meu irmão, meu cachorrinho pequeno, ele morreu no hospital [...] (Aluno 9, 2023).

Meu cachorro morreu, fiquei triste, guardei os sentimentos (Aluno 10, 2023). Na semana passada, um primo meu faleceu, bateu a moto e ele ficou internado por alguns dias, fiquei bastante triste e emotiva, até faltei alguns dias na escola [...] (Aluno 11, 2023).

Nos relatos, pode-se observar que, embora muitos adolescentes já tenham vivenciado o luto, cada um reagiu de maneira diferente, mostrando que cada indivíduo interpreta suas vivências de forma única. Vygotsky chama de *perezhivanie* a maneira como um indivíduo toma consciência, interpreta e se relaciona com um determinado evento (Vygotsky, 1994).

Vygotsky (1994) traz como exemplo um prisma, no qual cada situação social vivida por uma pessoa passa pelo seu “prisma”, que envolve a consciência e a personalidade do indivíduo, sendo por ele interpretado. Assim, cada evento vivido é interpretado pelo prisma de cada indivíduo, refratado por sua *perezhivanie*, que envolve a tomada de consciência, a maneira como cada um interpretou e se relacionou emocionalmente com o ambiente. Para Cong-Lem (2022, p. 8), “a cognição e a emoção são elementos inerentes ao prisma”.

Outros fatores que impactaram negativamente as vivências dos adolescentes estavam relacionados a: violências sexuais, situações de bullying, rejeição, abandono familiar, falta de atenção dos pais, preconceitos em relação à religião e sexualidade, decepções amorosas e baixo desempenho escolar.

Quando menor, eu sofria bullying por causa do meu corpo, foi do pré até o 5º ano [...] (Aluno 12, 2023).

Quando fui molestada com cinco anos e isso durou até os meus seis anos de idade, isso me causou muitos sentimentos ruins como: tristeza, desespero, raiva, ansiedade, depressão eu só me isolava cada vez mais [...] (Aluno 13, 2023).

Eu era bem pequena, meu irmão abusava de mim, minha mãe e meu pai deixava eu com ele, e ele se aproveitava para fazer isso. Eu chorava, daí que eu comecei ter crises. Meu padrasto passou a mão em mim, falei para minha mãe, ela me bateu, me abandonou por causa do marido dela e ela me mandou para o meu pai [...] (Aluno 14, 2023).

Uma coisa que mexeu comigo foi o meu pai não ter me aceitado do jeito que eu sou, ele foi preconceituoso, e acabou me batendo na cara [...] (Aluno 15, 2023).

A situação mais recente foi com minha mãe, bom, ela insiste em dizer que eu não faço nada, mesmo dando meu melhor em tudo que tento fazer, ela sempre está tratando mal ... sinto muito por não ter o amor dela e sim só o desprezo [...] (Aluno 16, 2023).

[...] minha religião me deixava às vezes magoado pelas pessoas, eu quero melhorar e se tornar alguém melhor, mas às vezes não consigo e isso me magoa [...] (Aluno 17, 2023).

Vygotsky (2004, p. 81) afirma que “é na linguagem que se encontra precisamente a fonte do comportamento social e da consciência”. Espinosa, citado por Vygotsky (2004), expressa que o pensamento está a serviço das emoções, e o indivíduo que tem inteligência é dono das suas emoções. Dessa forma, o processo de escrita das vivências possibilitou que cada adolescente refletisse sobre suas emoções e reações. Vygotsky (2004) também discute o mecanismo da consciência e seu papel regulador em relação ao comportamento. Quando se pede que um adolescente ou adulto escreva sobre suas emoções, estamos possibilitando que ele traga à consciência sua vivência, contribuindo para um papel regulador, pois a reflexão permite a retomada e a interpretação das ações.

6.3.2 Heterogeneidade na maneira de lidar com as emoções

Dentre as diversas formas de lidar com as emoções originadas de situações negativas, os adolescentes destacaram as seguintes estratégias: buscar ajuda médica, escrever as situações em um caderno, procurar apoio em outras pessoas (namorado, amigos), conversar com a família, respirar fundo, buscar ajuda espiritual, procurar pensamentos positivos, lembrar de boas memórias, usar medicamentos, brincar com a filha, chorar, sentir vontade de gritar, deixar o tempo curar, não pensar no problema e perdoar.

Para Gross e Thompson (2007), regular as emoções com sucesso é central e

importante para o funcionamento psicossocial, estando relacionado a benefícios para a saúde mental. Vygotski (2017b) critica as teorias que separam as emoções da consciência e as veem como oriundas da atividade dos órgãos internos. O autor considera as emoções como funções psicológicas superiores, determinadas pelos elementos da cultura, da história e das relações sociais. Embora as emoções sejam funções psicológicas culturais, elas têm relações íntimas com partes mais antigas e primárias do cérebro, pois envolvem impulsos, instintos e ações de ordem biológica.

Ao mesmo tempo, Vygotsky trata as emoções como funções da personalidade, conectadas com as normas gerais relativas à autoconsciência e à percepção da realidade (Vygotski, 2017b). Dessa forma, como funções superiores, as emoções podem ser desenvolvidas por meio das mediações culturais.

Nas cartas, também foram evidenciadas maneiras que podem ser prejudiciais ao lidar com os problemas, como: não conseguir desabafar com o psicólogo, tentar resolver tudo sozinho, guardar os sentimentos para si, se trancar no banheiro ou no quarto, ficar calado e se isolar, sentir raiva de si, se xingar, se comparar com outros, se odiar, se bater ou se automutilar, não conseguir se controlar, não entender o que sente, ter sentimentos confusos, sofrer crises de ansiedade, conversar com mortos, entrar em pânico, se culpar, ficar paralisado ou desabar, apresentar traumas, não conseguir superar, fugir de casa, ter pensamentos suicidas, partir para agressão física, não querer mexer no passado, não conseguir chorar, não saber como pedir ajuda, não reconhecer os sentimentos e disfarçar com um sorriso o sentimento negativo, como uma forma de esconder o que realmente se sente.

Para ilustrar o conceito de refração emocional, Vygotsky (1994) descreve o caso de três crianças expostas ao mesmo ambiente familiar adverso, marcado pela dependência alcoólica da mãe e seus distúrbios nervosos, que resultaram em agressões físicas e momentos de grande instabilidade emocional. Apesar do contexto comum, cada criança desenvolveu respostas emocionais distintas: a mais nova apresentou sintomas neuróticos, como ataques de terror e gagueira; a segunda viveu um intenso conflito emocional, dividida entre afeto e dor; enquanto o filho mais velho demonstrou maturidade precoce e assumiu responsabilidades familiares, embora seu desenvolvimento tenha sido comprometido. Esse exemplo evidencia a perspectiva vygotskiana de que as vivências emocionais são singulares e influenciadas por contextos sociais e culturais.

Vygotski (2001) afirma que não é possível estudar as emoções de forma

isolada. Ele utilizou o exemplo da água para ilustrar sua argumentação: assim como a água não pode ser compreendida adequadamente apenas analisando seus elementos constituintes, o hidrogênio e o oxigênio, que por si só contribuem para a combustão, a emoção não pode ser entendida isoladamente, sem considerar os diversos fatores biológicos e sociais envolvidos em seu processo. Assim, a separação da molécula H_2O compromete a compreensão da água e sua função. Da mesma forma, o estudo das emoções deve integrar a análise dos múltiplos fatores que as influenciam.

Para Vigotski (2021), as ações, motivos e impulsos estão relacionados a esferas menos conscientes e se tornam acessíveis à consciência apenas na idade de transição. “Somente o adolescente consegue responder por que ele faz isso ou aquilo” (Vigotski, 2021, p. 215). Toassa (2011, p. 98) lembra que: “A etapa da vontade ou do domínio da própria conduta é possível apenas com a conquista dos meios culturais: ferramentas (mediadoras da relação entre homem e natureza) e signos (mediadores da relação dos homens com outros homens e consigo mesmo).”

Ratner (2000) entende as emoções no âmbito da análise racional e da transformação, pois acredita que as emoções inadequadas, antissociais ou debilitantes podem ser alteradas pela mudança de conceitos e atividades culturais; mudanças nas práticas de socialização. Daí a importância de entender como os adolescentes lidam com as emoções e, através disso, propor práticas e atividades culturais para o desenvolvimento das mesmas.

A seguir, analisaremos as cartas realizadas por vinte adolescentes espanhóis, na cidade de Madrid.

6.4 ANÁLISE DAS CARTAS ESPANHOLAS

Na Espanha, a pesquisadora participou de uma reunião com a coordenadora pedagógica e a diretora do Instituto, juntamente com o professor Dr. Javier, da Universidade Complutense de Madrid. Na reunião, foi apresentado o projeto e, para agilizar o tempo, a coordenadora pediu para que enviasse por email um enunciado para que os adolescentes fizessem a carta anônima em casa e trouxessem no dia da aplicação do jogo, juntamente com as autorizações das famílias assinadas.

No dia da aplicação, a coordenadora estava triste, pois pensou que nenhum aluno havia realizado a carta, já que ninguém havia entregado para ela. Porém, para

a surpresa da pesquisadora, ao chegar em sala, todos haviam feito e entregado para a professora, que nos entregou. Foram coletadas 20 cartas. Para a análise das cartas, utilizou-se o método de análise Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2006; 2013), assim como nas cartas brasileiras. O quadro sete mostra os pré-indicadores levantados através das palavras das cartas e os indicadores gerados por elas.

QUADRO 7 - ORGANIZAÇÃO DOS INDICADORES E PRÉ-INDICADORES - ESPANHA

PRÉ-INDICADORES		INDICADORES
1- Braveza. 2- Raiva. 3- Surpresa. 4- Tristeza. 5- Frustração. 6- Medo. 7- Preocupação. 8- Calma. 9- Choque. 10- Amargura. 11- Assustado. 12- Choro. 13- Impotência.	14- Inquietação. 15- Tranquilidade. 16- Vergonha. 17- Bem-estar. 18- Incômodo. 19- Bloqueio. 20- Felicidade. 21- Nervosismo. 22- Pressão. 23- Alerta. 24- Sem reação.	1 - Emoções, sentimentos e vivências dos adolescentes.
1- Acidente de trânsito. 2- Lembrança amarga. 3- Caos e gritos. 4- A senhora caiu da escada rolante. 5- Ficar assustado		2- Acidentes vivenciados por adolescentes.
1- Raiva do primo 2- Briga com outro time no jogo de futebol. 3- Ameaça no jogo por uma "entrada". 4- Menino arrogante mexendo com os alunos. 5- Zombar na escola. 6- Bullying no colégio. 7- Briga com a amiga. 8- Briga no metrô. 9- Bravo com o irmão. 10- Colega começou a fumar.		3- Brigas, desavenças e bullying na adolescência.
1- Doença do avô. 2- Dor estranha de cabeça. 3- Sentimento de impotência e inquietação.		4- Doenças e enfermidades vivenciadas pelos adolescentes.
1- Assédio verbal. 2- Perseguição e ameaça com canivete. 3- O homem estranho sentou na mesa de um bar com os adolescentes. 4- Homens estranhos no metrô.		5- Assédio sexual e sensação de medo.
1- Caiu no parque. 2- Sentindo bem por ter superado.		6- Vivência da superação da dificuldade.

3- Perceber a importância de passar tempo com os entes queridos. 4- Não carregar responsabilidades que não são suas. 5- Ter mais consciência das emoções.		
1- Ficar bravo. 2- Ficar sem reação. 3- Brigar. 4- Contar para a família. 5- Bater. 6- Estado de choque. 7- Recordar lembranças amargas. 8- Ficar assustado. 9- Sentir-se impotente. 10- Chorar.	11- Ficar com medo. 12- Ter consciência das emoções. 13- Ficar calado. 14- Não consegue pedir perdão. 15- Sensação de perigo. 16- Ficar em alerta. 17- Escrevendo em folhas.	7 - Maneiras como os adolescentes lidam e reagem com as situações negativas.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

Como observado no quadro, foram selecionados sete indicadores através da aglutinação dos conteúdos, nos quais foram analisadas as palavras com significado. Eles são:

1. Emoções, sentimentos e vivências dos adolescentes.
2. Acidentes vivenciados por adolescentes.
3. Brigas, desavenças e bullying na adolescência.
4. Doenças e enfermidades vivenciadas pelos adolescentes.
5. Assédio sexual e sensação de medo.
6. Vivência da superação da dificuldade.
7. Maneiras como os adolescentes lidam e reagem com as situações negativas.

Após a análise dos indicadores e aglutinação por similaridade, complementaridade e contradições, foram destacados dois núcleos de significação:

1. Vivências emocionais e experiências negativas enfrentadas pelos adolescentes.
2. Superação e aprendizagem resultantes das vivências, conforme mostra o quadro oito.

QUADRO 8 - COMPOSIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO - ESPANHA

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES QUE O COMPÕEM
1- Vivências emocionais e experiências negativas enfrentadas por adolescentes.	1 - Emoções, sentimentos e vivências dos adolescentes. 2- Acidentes vivenciados por adolescentes. 3- Brigas, desavenças e bullying na adolescência. 4- Doenças e enfermidades vivenciadas pelos adolescentes. 5- Assédio sexual e sensação de medo. 7 - Maneiras como os adolescentes lidam e reagem com as situações negativas.
2- Superação e aprendizagem resultantes das vivências.	6- Superação vivenciada.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

A seguir, analisaremos cada núcleo de significação criado a partir dos indicadores.

6.4.1 Vivências emocionais e experiências negativas enfrentadas por adolescentes - Espanha

Nas cartas, foi possível identificar 24 expressões de emoções nomeadas e expressas pelos adolescentes espanhóis, e até mesmo a falta delas, identificada pela ausência de reação. As emoções foram: braveza, raiva, surpresa, tristeza, frustração, medo, preocupação, calma, choque, amargura, assustado, choro, impotência, inquietação, tranquilidade, vergonha, bem-estar, incômodo, bloqueio, felicidade, nervosismo, pressão, alerta e ausência de reação. A seguir, são apresentados alguns exemplos nos quais essas emoções podem ser identificadas.

Fiquei **bravo** com meu irmão porque ele contou para minha mãe um segredo meu. Eu reagi ficando bravo e sem falar durante um mês (Aluno 1, 2025).

No momento de sair, estava com muita **raiva** do meu primo e fiquei um ano sem falar [...] (Aluno 2, 2025).

Me senti **frustrada** porque quando fui pedir ajuda da monitora [...] (Aluno 3, 2025).

[...] mas sigo com **medo** de que volte a passar, passei **mal**, mas estou **bem** e já não me **preocupo** muito (Aluno 4, 2025).

[...] fiquei em estado de **choque** pois nunca tinha visto algo assim antes (Aluno 5, 2025).

Se compararmos com as emoções vivenciadas pelos adolescentes brasileiros, podemos perceber que foram nomeadas 15 emoções que não apareceram nas cartas brasileiras, sendo elas: braveza, surpresa, calma, amargura, impotência, inquietação, tranquilidade, vergonha, bem-estar, incômodo, bloqueio, felicidade, nervosismo, pressão e alerta. Também, nas cartas brasileiras foram identificadas duas emoções positivas (amor e alegria) e nas cartas espanholas, observou-se cinco emoções positivas (calma, tranquilidade, bem-estar, felicidade e surpresa). Isso reflete diretamente a cultura e o impacto das vivências na saúde mental de cada adolescente.

Vygotsky (2004, p. 80) afirma que “a experiência determina a consciência.” Para ele, desde o nascimento, desenvolvemos nossa consciência por meio das experiências em relação ao meio, e é na linguagem que “se encontra precisamente a fonte do comportamento social e da consciência” (Vygotsky, 2004, p. 81). Assim, observa-se que as experiências vivenciadas pelos adolescentes espanhóis são diferentes das dos brasileiros, com situações mais brandas, que os levaram a expressar emoções como calma, bem-estar, tranquilidade, felicidade e também inquietação, nervosismo e alerta.

A maioria das situações elencadas nas cartas, comparadas às vivências brasileiras, são muito mais brandas, pertencendo ao cotidiano, o que demonstra uma grande diferença entre os países, que são classificados como “desenvolvido” e “subdesenvolvido”. Infelizmente, no Brasil, o reflexo da violência, falta de estrutura familiar e financeira das famílias foi claramente identificado nas cartas, com situações de abuso, fome, tragédias, luto, etc. Apenas uma carta de uma adolescente espanhola mencionou uma situação de abuso verbal de cunho sexual e perseguição.

Os meninos me viram de longe e começaram a gritar-me ‘que gostosa’, ‘que bunda tem a nova’, ‘te pegava a qualquer hora’ [...] veio como o ‘chefe’ do grupo, se aproximou e tentou me tocar, eu empurrei [...] Um dia me perseguiram correndo com o canivete na mão até que eu cheguei na minha casa [...] (Aluno 6, 2025).

Apesar de toda a situação negativa vivenciada pela estudante, ela contou para sua família, que lhe deu apoio:

[...] contei para os meus pais e no dia seguinte o garoto do canivete me agrediu. Menos mal que pratiquei um esporte de contato e pude parar o golpe a tempo, meu tio viu e veio correndo, separou o garoto e começou a gritar-lhe. Depois disso, o outro grupo me esqueceu e não voltaram a se aproximar [...] (Aluno 6, 2025).

Se compararmos com a situação vivenciada por uma estudante brasileira, notamos a diferença na estrutura social e familiar:

Eu na minha vida antigamente, minha mãe me batia, me xingava. Eu era bem pequena, meu irmão abusava de mim, minha mãe e meu pai deixava eu com ele, e ele se aproveitava para fazer isso. Eu chorava, daí que eu comecei ter crises, meu padrasto passou a mão em mim, falei para minha mãe, ela me bateu, me abandonou por causa do marido dela, e ela me mandou para o meu pai. Eu fui para o abrigo porque eu tinha engravidado cedo e aí que começou as minhas crises fortes, eu não tomava remédio, quem me acalmava era minha filha, eu brincava com ela e outras coisas, e eu me acalmava [...] (Aluno 14, 2023).

Pereira (2019) pontua que o contexto brasileiro é marcado por desigualdades de classe, raça e gênero, que impactam diretamente nas condições sociais de desenvolvimento da população. Para a autora, para além do recorte etário, ao se estudar a adolescência, é necessário combiná-lo com os efeitos das diferentes opressões na explicação da situação social de desenvolvimento dessa fase na realidade brasileira.

Vygotsky (2004) afirma que o que distingue uma pessoa desonesta da honesta, a falsa da veraz, são os sistemas de conexões que desenvolvem a ontogênese e formam a personalidade. Dessa forma, as interações sociais contribuem para o desenvolvimento dessas conexões. Um ambiente saudável e acolhedor pode amenizar o sofrimento vivido, enquanto a falta desse amparo levou a segunda adolescente a desenvolver crises fortes de ansiedade.

Para Vygotsky (2004, p. 134):

Quando nos achamos em presença de individualidades humanas que revelam o grau máximo de perfeição ética e a mais maravilhosa vida espiritual, encontramos-nos diante de um sistema no qual o todo mantém relação com a unidade.

Assim, as relações, conexões e estruturas que desenvolvemos acontecem na prática da vida social, e a forma como lidamos e processamos isso forma nossa personalidade e estrutura emocional. O autor complementa, dizendo que “os traços sociais e de classe formam-se no homem a partir de sistemas interiorizados, que

nada mais são do que os sistemas e relações sociais entre pessoas trasladados para a personalidade” (Vygotsky, 2004, p. 133). Dessa forma, vemos como o meio social e as interações influenciam no desenvolvimento de cada pessoa em todas as áreas: emocionais, sociais, afetivas, cognitivas e biológicas. Para entender esse desenvolvimento, é preciso olhar por uma perspectiva dialética, na qual não se pode estudar os processos psíquicos e fisiológicos de forma separada; é preciso considerar aspectos subjetivos e objetivos. Observa-se também que nenhum adolescente espanhol registrou a vivência do luto, um fator bem presente nas cartas brasileiras. Já nas cartas dos adolescentes espanhóis, aparecem situações vivenciadas no metrô, o meio de transporte mais comum para eles.

[...] decidimos pegar o metrô à noite, por pouco o perdemos, mas no final acabamos chegando justo quando estava fechando as portas. O trem estava lotado e tivemos que ficar de pé. Atrás de nós tinha 2 senhores de cerca de 30 anos e na frente outros 2, e concordamos ir com cuidado caso se passasse algo, então, eles começaram a falar em inglês ao que se notava que tinham sotaque diferente dos ingleses, obviamente entendemos o que estavam dizendo de nós e nos deixou bastante incomodados e com algum medo, na parada seguinte eles desceram e nós não voltamos mais a se encontrar (Aluno 7, 2025).

Uma vez no metrô eu presenciei uma briga entre adolescentes. Eu na verdade não queria me meter em problemas, pelo que mudei de assunto e fiquei calado e não separei ninguém [...] (Aluno 8, 2025).

Na Espanha, é comum identificar pessoas de vários países, cada uma falando um idioma diferente. Além disso, os institutos escolares são bilíngues ou trilingues. Os livros de Ciências, História e Geografia são geralmente em inglês, desde a primária (no Brasil, a primeira etapa do Ensino Fundamental). Por esse motivo, os adolescentes conseguiram perceber que os homens da situação não eram ingleses e também souberam que estavam falando deles.

Vigotsky (2009) afirma que o domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna a um nível superior, uma vez que exige a conscientização das formas linguísticas, a generalização dos fenômenos da linguagem e um uso mais reflexivo da palavra como instrumento de pensamento e expressão de conceitos. O autor estabelece uma analogia com a álgebra, destacando que, assim como essa disciplina liberta o pensamento das limitações impostas pelas dependências numéricas, o aprendizado de uma nova língua “liberta o pensamento linguístico da criança do cativo das formas linguísticas e dos fenômenos concretos” (Vigotsky, 2009, p. 267).

O bullying e as desavenças entre colegas são fatores que apareceram tanto nas cartas dos adolescentes brasileiros quanto nas dos espanhóis, conforme exemplos a seguir:

Quando era mais pequena, no colégio havia um menino que era arrogante e se metia com todo mundo. Uma vez, tentou comigo [...] ele me ameaçou, fiquei brava e lhe disse que ele não me manda e voltou a me ameaçar mas desta vez, me jogou uma cadeira e eu não lhe dei bola e me mudei de lugar finalmente [...] (Aluno 9, 2025).

“[...] começou a zombar de mim porque uma das meninas havia feito um gol em mim (cabe destacar que sempre se metia comigo). Assim como eu não aguentava mais, fui e bati nele (Aluno 10, 2025).

Na perspectiva histórico-cultural, o bullying não pode ser analisado apenas no nível individual, mas sim como um fenômeno social e cultural que influencia e é influenciado pelo meio. Ou seja, trata-se de um reflexo das dinâmicas sociais do grupo, impactado pelo contexto escolar e pelas relações interpessoais dentro da cultura. Assim, se o ambiente escolar não promove interações saudáveis, pode acabar favorecendo comportamentos agressivos.

Para Vigotski (2021, p. 76), “o desenvolvimento cultural consiste na assimilação de meios de comportamento que têm por base a utilização e emprego de signos [...]”. Segundo ele, o domínio desses meios auxiliares de comportamento, criados pela humanidade — como a língua, a escrita e o sistema de cálculos, entre outros —, é o que permite ao ser humano sair de um comportamento primitivo para um desenvolvimento histórico.

A escola, como espaço de interação, tem um papel crucial na prevenção e na mediação desse problema, promovendo um ambiente que favoreça o desenvolvimento saudável de todos os alunos. Trabalhar com relatos, debates e reflexões sobre o tema pode ajudar os estudantes a ressignificar suas experiências e desenvolver uma cultura de respeito mútuo.

Outro fator presente em ambos os países foi a experiência com doenças e enfermidades. No Brasil, observou-se um número significativo de casos de enfermidades e perdas vivenciadas pelos adolescentes. Na Espanha, também foram identificados dois casos relacionados a doenças: um de caráter pessoal e outro envolvendo um avô.

Aos 11 anos comecei a experimentar uma dor estranha de cabeça, era como uma pressão muito forte, que gradualmente diminuía, que ia da minha frente a minha nuca [...] Os médicos não sabiam o que se passava, já que

meus sintomas eram raros [...] Durante este período de tempo, me senti impotente e inquieta mas, nunca disse às pessoas o que sentia, já que não gostava de preocupar os demais. Basicamente, decidi me cercar de uma barreira imaginária que me custou a sair. Ainda hoje, os médicos seguem sem saber o que se passa comigo, já que ainda sinto essas dores [...] (Aluno 11, 2025).

Um aspecto negativo em minha vida que ocorreu recentemente foi quando meus pais me contaram que meu avô havia sido diagnosticado com uma doença. A princípio comecei a chorar, pois a notícia daquela doença me assustou muito. Senti uma série de emoções, mas todas negativas [...] (Aluno 12, 2025)..

Em ambos, os relatos enfatizam a superação dos sentimentos negativos frente a situação vivenciada da enfermidade:

[...] estou mais tranquila, já que os doutores me disseram que tenho hipertensão causada por stress, pelo que não deveria me preocupar, já que não parece nada grave, e simplesmente tenho que evitar fatores desfavoráveis que me causam muito estresse (Aluno 11, 2025).

“[...] percebi que sim, era assustador que meu avô tivesse isso, mas a única coisa que eu podia fazer era passar um tempo com ele e curtir, e foi aí que percebi a importância de passar tempo com os entes queridos (Aluno 12, 2025).

Vygotsky (2012) afirmava que os traumas e as vivências desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois o indivíduo aprende e se transforma a partir das situações que enfrenta. Verosov (2017) também corrobora essa ideia, afirmando que eventos sociais dramáticos, retratados por meio da *perezhivanie* crítica, geram mudanças qualitativas e pontos de virada nas trajetórias de desenvolvimento individual das crianças. Dessa forma, as vivências filtradas pela *perezhivanie* da pessoa podem contribuir para o amadurecimento e desenvolvimento do indivíduo. A seguir, veremos o núcleo de significação que aborda a temática.

6.4.2 Superação e aprendizagem resultantes das vivências

Um diferencial observado nas cartas dos adolescentes espanhóis são os relatos de superação, nos quais os jovens expressam como as situações vivenciadas os levaram a aprender e a superar desafios. Esse aspecto pode ser evidenciado nos relatos a seguir:

[...] e o que decidi para resolvê-lo foi distanciar-me dele, porque parecia não ter solução e sua companhia não influenciava positivamente em meu estado de ânimo, minha saúde e minha segurança (Aluno 13, 2025).

[...] me senti durante uns dias com dor no corpo e muito triste, mas tentava pensar em outras coisas e já passou (Aluno 14, 2025).

[...] passei mal, mas estou bem e já não me preocupo muito (Aluno 6, 2025).

[...] mas a única coisa que eu podia fazer era passar um tempo com ele e curtir, e foi aí que percebi a importância de passar tempo com os entes queridos (Aluno 12, 2025).

[...] e neste momento não tive reação e não disse nada, mas, se me acontecer isso agora mesmo, eu teria contado a algum professor (Aluno 15, 2025).

[...] a frustração e a pressão seguem sendo parte da minha vida, mas também, é uma aprendizagem de como controlá-la (Aluno 16, 2023).

Nota-se que, em cada relato, a situação vivenciada pela *perezhivanie* do adolescente os levou a tomar consciência da experiência e a elaborar estratégias de superação, o que contribuiu para seu amadurecimento e desenvolvimento emocional. É justamente por essa razão que Vygotsky explicita sua compreensão de *perezhivanie* como uma nova unidade psicológica da consciência (Fleer; Rey; Veresov, 2017). Para o autor, essa unidade de análise refere-se a uma experiência emocional que envolve tanto a percepção subjetiva do evento quanto a sua interpretação cognitiva. Quando refletidas, essas experiências podem desencadear mudanças significativas na forma como o indivíduo compreende a si mesmo e o mundo ao seu redor, promovendo, assim, um desenvolvimento emocional e cognitivo.

Para Veresov (2017), os eventos dramáticos ou significativos, quando processados emocionalmente e interpretados de maneira crítica, podem se tornar marcos importantes no desenvolvimento, funcionando como pontos de virada que auxiliam o indivíduo a amadurecer e a se desenvolver de forma mais profunda e integral. Esse conceito se alinha com a ideia de que as situações difíceis, quando vivenciadas e refletidas adequadamente, contribuem para o fortalecimento emocional e a capacidade de superação.

Para Blunden (2016), o que diferencia as experiências de *perezhivanie* é o processamento da experiência, que é trabalhado e assimilado na personalidade do indivíduo. Assim, a relação do adolescente com o ambiente e a forma como essa experiência é filtrada por seu prisma são fatores que influenciam o desenvolvimento cognitivo e emocional, formando a personalidade e contribuindo para a autorregulação (Vygotsky, 1994).

É por isso que o trabalho com as emoções e a reflexão sobre as vivências dos alunos deve ser promovido nos contextos escolares, como defendido por Hammer (2017). Esse enfoque contribui para o desenvolvimento socioemocional dos

estudantes, permitindo-lhes não apenas compreender e lidar com suas emoções, mas também aplicar essas experiências de forma construtiva no processo de aprendizagem e no fortalecimento da autorregulação emocional. A promoção desse tipo de reflexão favorece a construção de uma personalidade mais resiliente e adaptativa, essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo.

A seguir, apresentaremos os resultados dos dados obtidos no pré-teste e no pós-teste aplicados na pesquisa.

6.5 PRÉ E PÓS-TESTE

Para a análise do pré-teste e do pós-teste, foram construídas planilhas no Excel com o objetivo de computar os pontos de cada estudante em relação às seis categorias de análise. Além de permitir a comparação dos resultados individuais entre o pré-teste e o pós-teste, as planilhas possibilitam que tanto o estudante quanto o pesquisador identifique em quais categorias houve maior desenvolvimento e quais ainda necessitam de aprimoramento.

Os seis fatores de análise são:

1- A não aceitação de respostas emocionais (questões 11, 12, 21, 23, 25 e 29) analisa a tendência a ter uma reação secundária negativa ou de não aceitação à própria angústia.

2- Dificuldade em se engajar em comportamentos direcionados a objetivos (questões 13, 18, 20R, 26, 33), o indivíduo demonstra dificuldade de concentração e/ou realização de tarefas quando vivencia emoções negativas.

3- Dificuldade de controle de impulso (questões 3, 14, 19, 24R, 27, 32), analisa a dificuldade em manter o controle do próprio comportamento quando experimenta emoções negativas.

4- Falta de consciência emocional (questões 2R, 6R, 8R, 10R, 17R, 34R), reflete falta de consciência ou desatenção às respostas emocionais.

5- Acesso limitado a estratégias de regulação emocional (questões 15, 16, 22R, 28, 30, 31, 35, 36), reflete a crença de que há pouco que se possa fazer para se regular depois de chateado.

6- Falta de clareza emocional (questões 1R, 4, 5, 7R, 9), reflete até que ponto um indivíduo conhece e tem clareza sobre suas emoções.

As questões são respondidas em uma escala Likert de 5 pontos, com as seguintes opções: 1 - Quase nunca (0 a 10%); 2 - Algumas vezes (11 a 35%); 3 - Cerca de metade do tempo (36 a 65%); 4 - A maior parte do tempo (66 a 90%); e 5 - Quase sempre (91 a 100%). As respostas são somadas, atribuindo-se um ponto para a resposta "1", dois pontos para a resposta "2", e assim sucessivamente, conforme a ordem das questões. As questões marcadas com "R" possuem valor negativo na somatória. Pontuações mais altas nas subescalas indicam maiores problemas de regulação emocional.

A análise dos dados também incide sobre os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, realizando comparações entre eles. As comparações ocorrem em duas direções: horizontal (entre grupos) e vertical (intragrupos). As comparações horizontais serão realizadas entre grupos na mesma ocasião de testagem (grupo experimental 1 e grupo experimental 2 vs. grupo controle no pré-teste e no pós-teste), permitindo examinar se os grupos diferem entre si antes e após a intervenção. Já as comparações verticais ocorrerão entre duas ocasiões de testagem dentro de um grupo de participantes (pré-teste vs. pós-teste no grupo controle; pré-teste vs. pós-teste nos grupos experimentais 1 e 2). Para Spinillo e Lautert (2008), as comparações verticais no grupo experimental são as mais relevantes para o pesquisador, pois é importante verificar se os resultados obtidos no pós-teste são melhores do que os observados no pré-teste, indicando progressos decorrentes da intervenção proposta.

A pesquisa apresenta uma análise descritiva dos resultados, utilizando a média, mediana e desvio padrão, uma vez que o teste de normalidade (Shapiro-Wilk) indicou uma distribuição normal, ou seja, paramétrica. A Tabela 1 mostra os dados do pré-teste para cada grupo. A significância estatística foi estabelecida para o valor de $p < 0,05$. Os dados foram analisados com o auxílio do software Jamovi (Versão 2.3, 2022).

As respostas foram separadas em três grupos: o grupo experimental 1, com dez participantes, denominado "grupo construção", pois foram os estudantes que construíram o jogo; o grupo experimental 2, com 29 participantes, chamado "grupo vivência", composto pelos estudantes que vivenciaram a experiência de jogar o jogo; e o grupo controle, com nove participantes, que não participou da vivência do jogo (Tabela 2).

TABELA 1 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Grupos	Média	Mediana	Desvio-padrão	P Shapiro-Wilk
Controle	32,9	40	0,951	0,703
Construção	28,1	28	0,881	0,133
Vivência	33,2	28	0,959	0,303

p*<0,05

FONTE: Dados analisados no Jamovi (2024).

TABELA 2 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS GRUPOS

	Grupos	Pré teste	Pós teste
Média	Controle	32.9	29.7
	Construção	28.1	24.4
	Vivência	33.2	27.9
Desvio-padrão	Controle	25.3	28.9
	Construção	21.0	19.0
	Vivência	26.8	26.7

FONTE: Dados analisados no Jamovi (2024).

Para a comparação entre os grupos, utilizou-se o teste ANOVA de Medições Repetidas, também analisado com o auxílio do Jamovi (2022). Observa-se, estatisticamente, que não houve diferença entre os grupos no pré e pós-teste, nem houve diferença ao comparar os grupos entre si (Tabela 3).

TABELA 3 - ANOVA DE MEDIÇÕES REPETIDAS

Efeito Intra-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p
Momentos	301.2	1	301.22	1.0641	0.308
Momentos * Grupos	18.5	2	9.24	0.0326	0.968
Residual	12738.5	45	283.08		

Efeito Inter-Sujeitos

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p
Grupos	324	2	162	0.158	0.855
Residual	46258	45	1028		

FONTE: Dados analisados no Jamovi (2024).

Desta forma, concluímos que, estatisticamente, não houve diferença significativa entre os grupos que participaram da intervenção para com aqueles que não participaram, aceitando H_0 . Isso evidencia o quanto é desafiador promover mudanças, considerando que cada indivíduo é único, com uma história e vivência singulares, e que o desenvolvimento emocional constitui um processo contínuo.

Ao analisar os dados do pré-teste em comparação com os do pós-teste, observa-se uma redução numérica nas pontuações dos três grupos: no grupo controle, a diferença foi de 3,2 pontos; no grupo que construiu o jogo, a diferença foi de 3,7 pontos; e no grupo que vivenciou o jogo, a diferença foi de 5,3 pontos. Embora estatisticamente essa variação não seja significativa, percebe-se que o grupo que participou ativamente do jogo apresentou a maior melhora na pontuação do pós-teste, em comparação com os demais.

González Rey (2000) propôs as categorias de sentido subjetivo e *perezhivanie* como unidades fundamentais para a compreensão das emoções, enfatizando a inseparabilidade entre cognição, emoção e contexto social. De modo complementar, Cong-Lem (2022) defende que, para uma análise significativa, é necessário considerar a experiência concreta do sujeito diante de um evento específico, inserido em uma situação social ampla. Sob essa perspectiva, os testes padronizados, ao desconsiderar a complexidade das vivências subjetivas e das

interações sociais, revelam-se limitados para captar transformações sutis no desenvolvimento emocional. Assim, a ausência de resultados estatisticamente significativos nos testes aplicados não invalida as mudanças percebidas qualitativamente, sobretudo no grupo que participou ativamente do jogo, cujas vivências possibilitaram ressignificações subjetivas que extrapolam as métricas convencionais.

Como já explorado neste trabalho, para Vigotski (2021), a compreensão dos processos psicológicos superiores exige a consideração do contexto social, histórico e cultural em que o sujeito está inserido, bem como das mediações simbólicas que influenciam suas experiências. Ao enfatizar a importância dos processos em construção, como ilustrado no conceito de zona de desenvolvimento iminente, Vigotski (2021) chama a atenção para as limitações dos testes padronizados, que tendem a avaliar apenas o desempenho final, desconsiderando trajetórias subjetivas e potenciais de desenvolvimento. Além disso, ao privilegiar uma abordagem quantitativa e descontextualizada, tais instrumentos negligenciam a singularidade dos sujeitos e as múltiplas dimensões das interações sociais, essenciais para uma compreensão mais integral da aprendizagem e das emoções. Dessa forma, o teste mostra-se mais adequado como instrumento de apoio em um processo terapêutico contínuo, no qual psicólogo e paciente podem refletir sobre avanços e retrocessos ao longo do tempo, considerando as diferentes fases da vida e os contextos em que as emoções são vivenciadas.

A seguir, apresentamos os resultados das entrevistas, acompanhados de uma análise mais subjetiva, estabelecendo um contraponto com os dados estatísticos.

6.6 ENTREVISTAS - BRASIL E ESPANHA

As entrevistas foram transcritas integralmente, incluindo hesitações, risos, silêncios e estímulos do entrevistador, conforme orientam Aguiar e Ozella (2006, 2013). O tratamento das falas dos estudantes entrevistados foi categorizado por meio da proposta dos "núcleos de significação" (Aguiar; Ozella, 2006, 2013). A entrevista foi realizada com quatro adolescentes brasileiros, que participaram da construção do jogo, e com cinco adolescentes espanhóis, que vivenciaram a experiência do jogo. Para melhor organização e entendimento, as respostas de cada

participante foram agrupadas por pergunta, a fim de, posteriormente, identificar as palavras com significado (pré-indicadores) e realizar o agrupamento dos indicadores.

Na primeira pergunta ("Você gostou da experiência de vivenciar o jogo? Conte-nos o que achou dele."), todos os participantes responderam que gostaram do jogo. Foram identificados os seguintes pré-indicadores e indicadores:

QUADRO 9 - PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 1 PARA ESTUDANTES BRASILEIROS

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1- Foi bem legal. 2- Parte criativa da produção. 3- Eu gostei muito. 4- No jogo tem esporte, emoções para adivinhar. 5- Disputa legal entre amigos. 6- Conhecer alunos de outras salas foi bom. 7- Achei bem interessante.	1- Diversão e bem-estar proporcionado pelo jogo. 2- Conhecimento das emoções e de seus sentimentos. 3- Interação com os pares e expressão. 4- Criatividade e desafios proporcionados no jogo.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

QUADRO 10 - PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 1 PARA ESTUDANTES ESPANHÓIS

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1- Desfrutei da experiência de jogar. 2- Foi muito divertido. 3- Passei bons momentos com amigos e ganhei. 4- Legal responder a pergunta. 5- Estava muito bom e muito legal. 6- Gostei muito das provas e como foi feito o jogo. 7- Jogo divertido. 8- Cansa um pouco na terceira vez de jogar. 9- É divertido para conhecer seus sentimentos. 10- Nos expressamos, dissemos como nos sentimos. 11- Me encantou.	1- Diversão e bem-estar proporcionado pelo jogo. 2- Conhecimento das emoções e de seus sentimentos. 3- Interação com os pares e expressão. 4- Criatividade e desafios proporcionados no jogo.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

Na segunda pergunta ("O que mais você gostou no jogo?"), obtiveram-se os seguintes resultados:

QUADRO 11- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 2 PARA ESTUDANTES BRASILEIROS

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1-Eu gostei bastante dos desafios. 2- Perguntas do dragão e emoções. 3- Desafios, daqueles que eram de perguntas.	5- Desafios do jogo.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

QUADRO 12- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 2 PARA ESTUDANTES ESPANHÓIS

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1- Desafios. 2- Desenvolvimento do jogo. 3- Perguntas de conhecimento geral. 4- Desafio do dragão. 5- Pensar em como reagir nas situações e ver o que poderia fazer. 6- Como interagir com seus companheiros. 7- Provas com situações reais dos adolescentes. 8- Me sentia no lugar deles.	5- Desafios do jogo. 6- Interação com os pares. 7- Pensar em como reagir. 8- Se sentir no lugar da outra pessoa (fantasia).

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

Na terceira pergunta ("O que você mudaria no jogo? Houve algo de que não gostou?"), foram identificados os seguintes pré-indicadores e indicadores:

QUADRO 13- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 3 PARA ESTUDANTES BRASILEIROS

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1- Localização de algumas casas cinzentas. 2- Nada, acho que o jogo ficou bom. 3- Mais desafios e mais casas.	6- Não mudaria nada no jogo. 7- Localização das casas cinzentas no tabuleiro. 8- Mais desafios.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

QUADRO 14- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 3 PARA ESTUDANTES ESPANHÓIS

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1- Colocaria mais desafios. 2- Não, não mudaria nada, pois está bom. 3- Mais desafios e mais casas. 4- Desafios mais complicados. 5- Não ter que correr - desafio do dragão.	9- Não mudaria nada no jogo. 10- Mais desafios e mais complicados.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

Embora tenham surgido sugestões para a melhoria do jogo, quatro dos nove entrevistados responderam que não mudariam nada, afirmando que o jogo está bom.

Quanto à quarta pergunta ("Você considera que o jogo contribuiu de alguma forma para você lidar com suas emoções? Se sim ou não, de que forma?"), todos os nove entrevistados responderam positivamente, afirmando que o jogo contribuiu para lidar com as emoções.

QUADRO 15- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 4 PARA ESTUDANTES BRASILEIROS

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1- Bem interessante, bem improvisado. 2- Perguntas que as pessoas passam dentro de casa. 3- Você consegue responder, fazer da mesma forma. 4- Se eu estiver passando por alguma coisa, vou poder falar com a pessoa ou me consultar psicologicamente, igual as perguntas. 5- Consigo controlar um pouco mais agora o que sinto, mais do que antes.	9- Possibilidades de refletir sobre seus sentimentos. 10- Identificação com situações. 11- Pensar sobre possíveis situações e formas de reagir.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

QUADRO 16- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 4 PARA ESTUDANTES ESPANHÓIS

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1- Pude saber como expressar meus sentimentos. 2- Sim, porque te dá várias opções. 3- Opções que não te ajudam tanto, volta uma casa para trás. 4- Ir a um profissional ou falar com pessoas mais próximas. 5- Pensar nas suas emoções, o que faria em tais situações. 6- No jogo diz uma resposta que te ajuda na vida real. 7- Te faz pensar que deveria fazer isso se me acontecer um dia.	11- Possibilidades de refletir sobre seus sentimentos. 12- Diálogo com pessoas próximas e ajuda psicológica. 13- Pensar sobre possíveis situações e formas de reagir.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

A quinta pergunta ("Você indicaria o jogo para outros colegas ou adolescentes? Por quê?") obteve respostas positivas de todos os entrevistados. Todos os adolescentes, brasileiros e espanhóis, afirmaram que indicariam o jogo.

QUADRO 17- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 5 PARA ESTUDANTES BRASILEIROS

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1- Indicaria para outras turmas e escolas. 2- Tem as perguntas, quando as pessoas leem e respondem, podem fazer da mesma forma. 3- Sim, com certeza. 4- Tem problemas e o jogo pode ajudar. 5- Outros poderem ter mais experiências, saber controlar as emoções.	12- Indicação para outras escolas e adolescentes. 13- Desenvolvimento das emoções.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

QUADRO 18- PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PERGUNTA 5 PARA ESTUDANTES ESPANHÓIS

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1- Bastante divertido, você passa super bem jogando. 2- Para dar-se conta de que o que havia escolhido não era a melhor opção. 3- Pode te ensinar coisas que pode fazer, a soltar-te um pouco mais. 4- Podes jogar facilmente e passar um bom tempo. 10- Possam desenvolver seus sentimentos melhor.	14-Desenvolvimento das emoções. 15- Passar um bom tempo.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

As perguntas seis ("Como foi para você jogar o jogo que ajudou a construir?") e sete ("Você acredita que o jogo contribui para aprender e desenvolver alguma coisa? Se sim, para quê?") foram direcionadas aos adolescentes brasileiros que participaram da criação do jogo.

Na questão seis, todos os adolescentes responderam ter gostado da experiência de jogar, destacando respostas como: "foi muito bom, mesmo que eu não tenha passado de fase"; "eu gostei muito do jogo"; "foi bem legal ver o jogo pronto"; "bem legal". Um dos meninos considerou que sua participação no jogo foi "roubada, eu já sabia quase tudo e ainda consegui perder". Nota-se uma contradição em sua resposta, pois, ao mesmo tempo em que afirmou saber quase tudo, reconheceu que perdeu no jogo.

Na questão sete, um dos adolescentes diz que o jogo não contribuiu, que era "mais diversão mesmo". Os demais, consideram que o jogo contribuiu para "se controlar, saber lidar com as situações"; "para desenvolver e também para aprender"; "para relação da pessoa, as emoções"; "porque tem umas perguntas ali que às vezes as pessoas nem sabia e já está aprendendo".

Com base nos pré-indicadores, foram identificados os seguintes indicadores nas questões seis e sete:

14- Os adolescentes gostaram de vivenciar a experiência de jogar.

15- O jogo contribuiu para a aprendizagem, o desenvolvimento e o controle das emoções.

Quanto aos indicadores encontrados nas sete perguntas, relacionadas ao jogo, originou-se 15 indicadores do contexto brasileiro e 15 indicadores do contexto espanhol, são eles:

QUADRO 19 - INDICADORES BRASIL E ESPANHA

BRASIL	ESPANHA
1- Diversão e bem-estar proporcionado pelo jogo. 2- Conhecimento das emoções e de seus sentimentos. 3- Interação com os pares e expressão. 4- Criatividade e desafios proporcionados no jogo. 5- Desafios do jogo. 6- Não mudaria nada no jogo.	1- Diversão e bem-estar proporcionado pelo jogo. 2- Conhecimento das emoções e de seus sentimentos. 3- Interação com os pares e expressão. 4- Criatividade e desafios proporcionados no jogo. 5- Desafios do jogo. 6- Interações com os pares.

7- Localização das casas cinzentas no tabuleiro. 8- Mais desafios. 9- Possibilidades de refletir sobre seus sentimentos. 10- Identificação com situações. 11- Pensar sobre possíveis situações e formas de reagir. 12- Indicação para outras escolas e adolescentes. 13- Desenvolvimento das emoções. 14- Os adolescentes gostaram de vivenciar a experiência de jogar. 15- O jogo contribuiu para a aprendizagem, o desenvolvimento e o controle das emoções.	7- Pensar em como reagir. 8- Se sentir no lugar da outra pessoa (fantasia). 9- Não mudaria nada no jogo. 10- Mais desafios e mais complicados. 11- Possibilidades de refletir sobre seus sentimentos. 12- Diálogo com pessoas próximas e ajuda psicológica. 13- Pensar sobre possíveis situações e formas de reagir. 14- Desenvolvimento das emoções. 15- Passar um bom tempo.
--	--

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

O quadro 20 mostra os indicadores e os núcleos de significação originados deles.

QUADRO 20- INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO RELACIONADOS AO JOGO DE ESTUDANTES BRASILEIROS

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1- Diversão e bem-estar proporcionado pelo jogo. 14- Os adolescentes gostaram de vivenciar a experiência de jogar.	1- Diversão e bem-estar.
2- Conhecimento das emoções e de seus sentimentos. 9- Possibilidades de refletir sobre seus sentimentos. 10- Identificação com situações. 11- Pensar sobre possíveis situações e formas de reagir. 13- Desenvolvimento das emoções. 15- O jogo contribuiu para a aprendizagem, o desenvolvimento e o controle das emoções.	2- Desenvolvimento emocional e reflexão.
3- Interação com os pares e expressão. 6- Interações com os pares. 13- Diálogo com pessoas próximas e ajuda psicológica.	3- Interação social e expressão.
4- Criatividade e desafios proporcionados no jogo. 5- Desafios do jogo. 8- Mais desafios.	4- Desafios e criatividade.

6- Não mudaria nada no jogo. 7- Localização das casas cinzentas no tabuleiro. 12- Indicação para outras escolas e adolescentes.	5- Avaliação e sugestões para o jogo.
---	---------------------------------------

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

QUADRO 21- INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO RELACIONADOS AO JOGO DE ESTUDANTES ESPANHÓIS

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1- Diversão e bem-estar proporcionado pelo jogo. 15- Passar um bom tempo.	1- Diversão e bem-estar.
2- Conhecimento das emoções e de seus sentimentos. 11- Possibilidades de refletir sobre seus sentimentos. 13- Pensar sobre possíveis situações e formas de reagir. 14- Desenvolvimento das emoções.	2- Desenvolvimento emocional e reflexão.
3- Interação com os pares e expressão. 6- Interações com os pares. 12- Diálogo com pessoas próximas e ajuda psicológica.	3- Interação social e expressão.
4- Criatividade e desafios proporcionados no jogo. 5- Desafios do jogo. 7- Pensar em como reagir. 8- Se sentir no lugar da outra pessoa (fantasia). 10- Mais desafios e mais complicados.	4- Desafios e criatividade.
9- Não mudaria nada no jogo.	5- Avaliação e sugestões para o jogo.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

A seguir, analisaremos cada núcleo de significação originado pela análise dos dados de estudantes brasileiros e espanhóis.

6.6.1 Diversão e bem-estar

O núcleo de “diversão e bem-estar” pode ser compreendido como uma dimensão essencial para o desenvolvimento psicológico dos adolescentes. Vygotski (2012b), destaca que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e nas atividades culturais, onde o lúdico tem um papel central.

O jogo, enquanto atividade mediada, não apenas proporciona bem-estar, mas também cria um espaço para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, memória, imaginação e controle emocional (Vygotski, 2017b). Para Vygotsky, o lúdico possibilita a experimentação de papéis sociais e a internalização de regras e normas compartilhadas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e emocionais. Além disso, segundo o autor (2012b), o avanço no pensamento em conceitos permite ao adolescente acessar a consciência objetiva sobre a realidade coletiva, inserindo-o no contexto das ideologias presentes em sua cultura e ampliando sua compreensão sobre o mundo que o cerca.

Além disso, a experiência de diversão no contexto do jogo pode ser interpretada como um processo de alívio das tensões do cotidiano, permitindo que os adolescentes se expressem livremente e explorem suas emoções em um ambiente seguro. Esse processo auxilia na construção da identidade e no fortalecimento de vínculos sociais, aspectos que são essenciais para o desenvolvimento saudável.

Para Elkonin (2009), jogar significa divertir-se, na fala dos adolescentes, podemos ver que o jogo cumpriu seu principal papel:

“Desfrutei da experiência de jogar, foi muito divertido, já que passei bons momentos com meus amigos e ganhei” (Entrevista 1 - Espanha).

“Sim, estava muito divertido” (Entrevista 2 - Espanha).

“É divertido para conhecer seus sentimentos” (Entrevista 4 - Espanha).

“Trazer a diversão para nós” (Entrevista 1 - Brasil).

“Gostei bastante de jogar ele, achei bem interessante (Entrevista 4 - Brasil).

Por fim, o sentimento de bem-estar proporciona uma base emocional equilibrada, essencial para enfrentar desafios e construir aprendizagens significativas. A interação positiva no jogo, mediada pelos pares e pelo contexto cultural, fortalece o sentido de pertencimento e valoriza as relações interpessoais, aspectos fundamentais para a construção da subjetividade, conforme preconiza a teoria histórico-cultural. Nesse sentido, o jogo é considerado um meio eficaz para o desenvolvimento infantil, permitindo que a criança exercite e desenvolva habilidades necessárias para etapas futuras (Weston; Weston, 2000). Além disso, ele representa um importante complemento para o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo para a ampliação das capacidades e atitudes necessárias para a vida em sociedade (Groos *apud* Vygotski, 2012b).

6.6.2 Desenvolvimento emocional e reflexão

Este núcleo reúne falas em que os adolescentes expressam vivências de tomada de consciência sobre si mesmos, sobre suas emoções e sobre o outro. São momentos em que o emocional se entrelaça ao processo reflexivo, indicando possíveis zonas de desenvolvimento e reorganização interna.

“Pude saber como expressar meus sentimentos na hora de representar a felicidade” (Entrevista 1 - Espanha).
 “Para dar-se conta de que o que havia escolhido não era a melhor opção” (Entrevista 2- Espanha).
 “Como dizer, como você reagiria às situações e ver o que poderia fazer” (Entrevista 3 - Espanha).
 “Creio que te faz pensar um pouco nas suas emoções, o que farias em tais situações” (Entrevista 4 - Espanha).
 “Porque nos expressamos e dissemos como nos sentimos em diferentes ocasiões [...] eram com coisas que haviam passado os adolescentes de verdade, então me senti no lugar deles” (Entrevista 5 - Espanha).
 “[...] também fala muito dos sentimentos, das emoções” (Entrevista 1 - Brasil).
 “[...] tem as emoções, você tem que tentar adivinhar, eu gostei muito” (Entrevista 2 - Brasil).

Segundo Vigotsky (2009), o desenvolvimento psicológico se dá mediado pela linguagem e pelas interações sociais, de forma complexa, em um movimento dialético entre o interno e o externo. No adolescente, a formação dos conceitos surge no processo de solução de algum problema, “como resultado da solução desse problema surge o conceito” (Vigotsky, 2009, p. 237).

Nesse sentido, o desenvolvimento emocional está profundamente conectado à capacidade reflexiva — isto é, à possibilidade de o sujeito pensar sobre seus sentimentos, nomeá-los, compreendê-los e reelaborá-los. Esse processo ocorre, muitas vezes, por meio da interiorização de significados sociais, apropriados nas interações com o outro. Nos adolescentes, esse movimento já é perceptível, uma vez que eles já possuem a capacidade de pensar em conceitos (Vygotski, 2012b).

A reflexão, por sua vez, pode ser compreendida como um movimento de superação da experiência imediata, permitindo a elaboração de sentidos mais complexos sobre si e o mundo. Isso está relacionado ao conceito de funções psicológicas superiores, que se desenvolvem com o apoio de instrumentos mediadores, como a linguagem, o diálogo e a arte (Camargo, 2004; Stoltz, 2012; Vygotski, 2012b; Vygotski, 2017b).

6.6.3 Interação social e expressão

Este núcleo reúne falas em que os adolescentes destacam a importância do contato com o outro, das trocas interpessoais e da possibilidade de se expressarem em contextos coletivos. As interações são apontadas como espaços significativos para compartilhar emoções, conhecer diferentes perspectivas e construir vínculos afetivos e simbólicos.

“Passei bons momentos com meus amigos” (Entrevista 1 - Espanha).

“Os desafios e como interagir com seus companheiros, que você passa bem o momento” (Entrevista 4 - Espanha).

“Porque nos expressamos e dissemos como nos sentimos em diferentes ocasiões e isso me encantou” (Entrevista 5 - Espanha).

“Eu achei a disputa legal também e entre amigos foi bem bom [...]” (Entrevista 3 - Brasil).

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre essencialmente nas relações sociais. Para Vygotski (2012b), a verdadeira fonte do desenvolvimento está no social e, posteriormente, o social é internalizado pelo individual. Todas as emoções situam-se entre a história individual e social (Vygotski, 2017b; Machado, Facci e Barroco, 2011), passando pelas relações interpessoais para as intrapessoais (Vygotski, 2013).

Assim, a interação social é constitutiva da subjetividade (Rey, 2000). É no diálogo com o outro que o sujeito aprende a nomear suas emoções, regular seus comportamentos e construir significados sobre si mesmo e sobre o mundo.

A linguagem, nesse processo, não é apenas um instrumento de comunicação, mas um mediador do pensamento e das emoções (Vygotsky, 2009). A possibilidade de expressar-se, de ser ouvido e de escutar o outro amplia a consciência de si mesmo e favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotski, 2012a; Vygotski, 2017b).

A expressão emocional, por sua vez, deixa de ser vista como uma descarga espontânea ou meramente individual, passando a ser compreendida como construída e organizada socialmente, uma vez que a pessoa passa a internalizar os sinais de expressão emocional apreendidos no convívio social (Holodynski, 2013). É na inter-relação e na colaboração com o meio social que o indivíduo se desenvolve (Vigotski, 2022). As emoções ganham forma e sentido nas relações interpessoais,

especialmente em atividades que favorecem o compartilhamento, como o jogo, a arte e a conversa mediada.

6.6.4 Desafios e criatividade

O núcleo "Desafios e Criatividade" emerge da análise dos discursos dos adolescentes a partir de múltiplos indicadores que revelam como o jogo mobilizou processos criativos e o enfrentamento de desafios. A presença de enunciados que destacam a necessidade de pensar sobre como reagir diante das situações propostas, bem como a menção direta aos desafios do jogo, evidencia que a atividade foi vivenciada não apenas como uma prática lúdica, mas também como um espaço privilegiado para o exercício da imaginação e da resolução de problemas.

"[...] eu colocaria mais desafios" (Entrevista 1 - Espanha).

"[...] cada vez que cai numa casa tem que responder uma pergunta para fazer o desafio, gostei" (Entrevista 2 - Espanha).

"[...] como você reagiria às situações e ver o que poderia fazer (Entrevista 3 - Espanha).

"[...] me sentia no lugar deles" (Entrevista 5 - Espanha).

"[...] conta com uma parte criativa da produção que nós jogamos (Entrevista 1 - Brasil).

"[...] tipo da pessoa igual às perguntas, tipo faz de conta [...]" (Entrevista 2 - Brasil).

Na perspectiva histórico-cultural, o jogo ocupa um lugar central no desenvolvimento humano, sendo compreendido por Vygotski (1991) como uma atividade mediadora na formação das funções psicológicas superiores. O enfrentamento de desafios, no contexto do jogo, permite que a criança e o adolescente atuem em sua zona de desenvolvimento iminente, ou seja, realizem ações que ainda não dominam plenamente, mas que podem ser executadas com o apoio de elementos do contexto ou de outros participantes (Vygotsky, 2019; Vigotski, 2021). Essa dimensão mediada da experiência lúdica está diretamente relacionada à emergência da criatividade como ferramenta fundamental para a resolução das tarefas propostas.

Para Stotz *et al.* (2015), a imaginação e a criatividade estão relacionadas ao desenvolvimento das funções superiores, pois expressam a consciência, o pensamento e a linguagem. Farias *et al.* (2010) corroboram, afirmando que, sem o pensamento verbal, não pode haver imaginação. A necessidade de "pensar em

como reagir" e a busca por estratégias criativas para resolver os desafios indicam a ativação de processos de planejamento, antecipação e regulação das próprias ações, aspectos que são fundamentais para a internalização de novas formas de agir e pensar. Tossa (2011, p. 103) afirma que "todas as funções psíquicas, na teoria histórico-cultural, demandam um nível mínimo de controle, de domínio ou regulação".

Assim, o jogo se configura como um espaço de experimentação simbólica, no qual os adolescentes podem não apenas lidar com situações complexas, mas também exercitar a capacidade de se colocar no lugar do outro. Esse movimento de deslocamento imaginativo é, segundo Vygotski (1991), um dos pilares do desenvolvimento da consciência e da autonomia.

Complementando essa perspectiva, Elkonin (2009) aprofunda a compreensão do papel do jogo ao destacá-lo como uma atividade essencial para a formação de novas motivações e para o desenvolvimento da imaginação. Segundo o autor, "em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas quanto no jogo" (Elkonin, 2009, p. 406). Essa afirmação evidencia como, ao aceitar os desafios do jogo, os adolescentes mobilizam-se internamente, elaborando respostas criativas e desenvolvendo novas formas de regulação emocional e cognitiva.

Ademais, os relatos que enfatizam o desejo por "mais desafios e mais complicados" sugerem que a atividade foi percebida como uma oportunidade estimulante, capaz de gerar engajamento e motivação intrínseca. Tal busca por desafios crescentes é indicativa de um processo ativo de superação, que, conforme aponta Vygotski (1991), é fundamental para o avanço das capacidades cognitivas e afetivas. A relação entre desafio e desenvolvimento se dá justamente pelo caráter dialético da atividade: ao mesmo tempo que o jogo exige respostas, ele também oferece condições para que essas respostas sejam produzidas e aperfeiçoadas.

Por fim, cabe ressaltar que a criatividade expressa nesse núcleo não se restringe à produção de soluções inéditas, mas está profundamente enraizada na capacidade de reorganizar simbolicamente as experiências vividas e projetar novas possibilidades de ação. Nesse sentido, a vivência dos desafios no jogo promove não apenas o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também a ampliação das potencialidades afetivas e sociais dos adolescentes.

Assim, este núcleo de significação revela a potência do jogo enquanto espaço de mediação simbólica e desenvolvimento humano, articulando-se de maneira coerente com os pressupostos da teoria histórico-cultural e com a compreensão de que o brincar é, para Vygotsky, uma atividade essencialmente formadora.

6.6.5 Avaliação e sugestões para o jogo

Este núcleo evidencia a capacidade reflexiva dos adolescentes sobre a atividade vivenciada, expressando avaliações espontâneas e sugestões de aprimoramento para o jogo. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, esse movimento reflexivo é um indicador do processo de internalização das experiências sociais mediadas, constituindo-se como um momento importante do desenvolvimento psicológico (Vygotski, 1991).

“Eu mudaria as posições, tinha uma posição que não era necessária assim, que passava o oponente para a final” (Entrevista 1 - Brasil).

“Indicaria para as outras escolas, as outras turmas também, pois não foi todo mundo que conseguiu participar” (Entrevista 1 - Brasil).

“Acho que não mudaria nada não, acho que o jogo ficou bom” (Entrevista 2 - Brasil).

“[...] eu acho que fica muito curto o jogo. É, mais casas e também mais desafios diferentes” (Entrevista 3 - Brasil).

“[...] para ter mais desafios, ser maior [...]” (Entrevista 4 - Brasil).

“Na verdade eu gostei muito mas, eu colocaria mais desafios” (Entrevista 1 - Espanha).

“Não mudaria nada, pois está muito bom” (Entrevista 3 - Espanha).

“Colocaria uns desafios mais complicados e que sejam um pouco mais dinâmicos, porque na verdade, as perguntas duram muito” (Entrevista 4 - Espanha).

“As provas do dragão, que tinha que correr” (Entrevista 5 - Espanha).

Vygotski (2012b) destaca que, ao interagir com instrumentos culturais — no caso, o jogo de tabuleiro — os sujeitos não apenas utilizam, mas também transformam esses artefatos, reelaborando-os segundo suas necessidades, interesses e experiências prévias. A proposição de sugestões, como a mudança na localização das casas cinzentas, e a avaliação positiva “não mudaria nada”, são manifestações desse processo de apropriação e transformação ativa.

Além disso, o desejo de indicar o jogo para outras escolas e adolescentes revela a dimensão social e comunicativa da experiência, fundamental na perspectiva histórico-cultural. Isso demonstra que os adolescentes não apenas vivenciaram o jogo de forma significativa, mas também o ressignificaram como uma ferramenta

potencialmente útil para outros contextos educativos, ampliando sua função social. Vygotski (2017b), diz que é na vida social que se desenvolvem as formas superiores que formam nosso intelecto. No jogo, os adolescentes tiveram experiências com seus pares e também vivenciaram situações-problema de outros adolescentes, permitindo uma reflexão emocional. Já, ao expressar a capacidade de avaliar o jogo e sugerir mudanças, mostra a capacidade que os adolescentes já possuem de pensar em conceitos (Vygotski, 2012b).

Quando o entrevistado 4, da Espanha, aponta como sugestão as situações-problema serem mais dinâmicas, pois duravam muito tempo, mostrou um ponto de reflexão importante. Algumas situações-problema realmente estavam longas, pois contextualizaram a vivência para depois trazer o problema, e isso exigiu mais atenção dos adolescentes, tanto na leitura, quanto na escuta. Também, as partidas na Espanha contemplaram uma média de 10 a 11 participantes, fazendo com que as partidas fossem mais demoradas e com bastante situações-problema. Os jogos com até 6 participantes, fluíram muito mais dinâmicos. Para adaptação posterior do jogo, pretendemos resumir algumas situações-problema que ficaram longas.

Outra sugestão foi com relação ao desafio do dragão, que consiste em realizar uma atividade física. A entrevistada 5, da Espanha, não gostou de ter que correr.

Por fim, essa avaliação do jogo também pode ser entendida como uma expressão de agência, em que os adolescentes se posicionam como coautores do processo educativo, indo além do papel de receptores passivos da atividade proposta. Essa participação ativa está alinhada com a concepção vygotskiana de que o desenvolvimento humano ocorre na relação dialética entre o indivíduo e o meio social, mediada por instrumentos e signos (Vygotski, 2012b; Vigotski, 2021).

ENTREVISTA DIRECIONADAS AOS ESPANHÓIS

As questões que abordaremos a seguir foram direcionadas apenas aos adolescentes espanhóis.

Perguntou-se aos adolescentes se já haviam experimentado alguma situação-problema apresentada no jogo ou algo similar. Todos os cinco participantes afirmaram nunca ter vivenciado essas situações, descrevendo terem tido uma "vida normal". No entanto, quando questionados sobre outros adolescentes espanhóis, as

respostas indicaram que, sim, muitos já haviam passado por situações semelhantes às mostradas no jogo. Entre essas situações, destacaram-se bullying, violência doméstica, problemas com os pais, questões relacionadas à identidade de gênero e alcoolismo paterno.

Identificamos dois indicadores a respeito dessas questões:

1. Adolescentes espanhóis apresentam menos vivências negativas em comparação aos brasileiros.
2. Os problemas relatados pelos adolescentes espanhóis estão relacionados a bullying, violência doméstica, atritos entre pais e filhos, identidade de gênero e alcoolismo.

As perguntas seguintes abordaram os principais medos e preocupações dos adolescentes, bem como seus sonhos e planos para o futuro. Em relação aos medos e preocupações, os pré-indicadores que emergiram nas respostas foram: "não conseguir realizar o que me proponho"; "não sei o que estudar"; "insegurança sobre o que os outros pensam"; "os estudos"; "ficar sozinho".

Já na questão sobre os sonhos, foram identificados os seguintes pré-indicadores: "ter muito dinheiro"; "trabalhar para alcançar objetivos"; "trabalhar em algo que ajude as pessoas"; "ajudar as pessoas ao meu redor"; "ser policial"; "ter um trabalho normal"; "fazer engenharia"; "ser pediatra"; "gostar de crianças".

Foram identificados os seguintes indicadores:

1. Preocupações relacionadas aos estudos e à escolha profissional.
2. Insegurança em ficar sozinho ou em não conseguir alcançar os objetivos propostos.
3. Sonho em conquistar uma profissão ou um bom trabalho.

A última pergunta feita aos adolescentes espanhóis foi sobre a escola. Solicitamos que relatassem algo marcante que havia acontecido com eles no colégio, podendo ser um evento positivo ou negativo, além de descreverem como reagiram e se isso ainda os afeta atualmente. Com relação às respostas, foi possível identificar os seguintes pré-indicadores: "prêmio por ser uma boa aluna"; "me afetou da melhor forma possível"; "me deixou feliz e me motivou a continuar estudando"; "a professora me usou como exemplo negativo"; "briga com um amigo"; "brigaram, mas voltaram a conversar"; "brigas, algo um pouco negativo"; "meninos brigam"; "mudança de etapa escolar"; "foi muito bom"; "ter bons amigos"; "um menino caiu e quebrou o braço"; "choque ao presenciar o acidente"; "a ambulância chegou rápido".

A partir dos pré-indicadores identificados nas respostas dos adolescentes espanhóis, foi possível emergir os seguintes indicadores:

- 1- Reconhecimento e motivação acadêmica.
- 2- Conflitos interpessoais e reconciliação.
- 3- Exposição acadêmica negativa.
- 4- Transações escolares e adaptações.

Sobre as vivências relacionadas aos adolescentes espanhóis, obtivemos nove indicadores, são eles:

- 1- Adolescentes espanhóis apresentam menos vivências negativas em comparação aos brasileiros.
- 2- Os problemas relatados pelos adolescentes espanhóis estão relacionados a bullying, violência doméstica, atritos entre pais e filhos, identidade de gênero e alcoolismo.
- 3- Preocupações relacionadas aos estudos e à escolha profissional.
- 4- Insegurança em ficar sozinho ou em não conseguir alcançar os objetivos propostos.
- 5- Sonho em conquistar uma profissão ou um bom trabalho.
- 6- Reconhecimento e motivação acadêmica.
- 7- Conflitos interpessoais e reconciliação.
- 8- Exposição acadêmica negativa.
- 9- Transações escolares e adaptações.

O quadro 22 mostra a organização dos núcleos de significação, baseados nos indicadores relacionados às vivências dos adolescentes espanhóis.

QUADRO 22- INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO RELACIONADOS À VIVÊNCIAS DOS ADOLESCENTES ESPANHÓIS

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1- Adolescentes espanhóis apresentam menos vivências negativas em comparação aos brasileiros. 2- Os problemas relatados pelos adolescentes espanhóis estão relacionados a bullying, violência doméstica, atritos entre pais e filhos, identidade de gênero e alcoolismo. 4- Insegurança em ficar sozinho ou em não conseguir alcançar os objetivos propostos. 7- Conflitos interpessoais e reconciliação.	1- Vivências emocionais e conflitos pessoais.

3- Preocupações relacionadas aos estudos e à escolha profissional. 5- Sonho em conquistar uma profissão ou um bom trabalho. 6- Reconhecimento e motivação acadêmica. 8- Exposição acadêmica negativa. 9- Transações escolares e adaptações.	2- Preocupações acadêmicas e futuro profissional.
---	---

FONTE: Elaborado pelas autoras (2025).

A seguir, analisaremos os núcleos de significação emergidos das vivências dos adolescentes espanhóis.

6.6.6 Vivências emocionais e conflitos pessoais

Este núcleo evidencia aspectos centrais da experiência subjetiva dos adolescentes espanhóis que, embora tenham vivenciado menos situações-problema negativas do que os brasileiros, ainda assim revelam vivências emocionais marcadas por conflitos pessoais e interpessoais, além de sentimentos como insegurança e medo.

“Minhas maiores preocupações são não conseguir fazer as coisas que me proponho, isso é algo que me atormenta” (Entrevista 1 - Espanha).

“Sim, as situações de bullying e tal, as de violência doméstica também” (Entrevista 2 - Espanha).

“[...] um pouco de insegurança pelo que pensa os demais [...]” (Entrevista 3 - Espanha).

“Pois muitos adolescentes tem problemas com seus pais, opinam mal deles ou os que são e não saíram do armário (sexualidade), porque tem vergonha” (Entrevista 4 - Espanha).

“[...] situação com os pais como exemplo, que teu pai bebe e bate em tua mãe pode ser uma das possibilidades que passa”. (Entrevista 5 - Espanha).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, as emoções são concebidas como fenômenos que emergem e se desenvolvem a partir da inserção dos sujeitos em práticas sociais concretas (Vygotski, 2012b). Assim como os brasileiros, os adolescentes espanhóis já vivenciaram situações de bullying e de violência doméstica originadas pelo consumo de álcool, identidade de gênero e a insegurança frente aos desafios e opiniões alheias.

Vygotski (1991) aponta que os sentimentos não são dados naturais, mas transformam-se na medida em que o indivíduo participa de atividades socialmente mediadas. Assim, os conflitos interpessoais, a insegurança frente aos desafios e os relatos sobre bullying, violência doméstica ou identidade de gênero são expressões

da maneira como os adolescentes elaboram afetivamente as contradições vividas em seus contextos sociais.

Veresov (2017) afirma que a influência da realidade social interfere no desenvolvimento da criança; no entanto, é necessário que o indivíduo participe ativamente desse meio, agindo, compreendendo-o e recriando-o. Segundo Leontiev (1983), a atividade humana é sempre orientada por motivos e necessidades, que se configuram historicamente. A percepção dos próprios conflitos, em relação aos do outro, sugere um processo de avaliação crítica do ambiente social e das condições que permeiam a sua vida, mediado pelas experiências compartilhadas no grupo.

Por fim, as experiências relacionadas à identidade de gênero e ao alcoolismo mostram como os adolescentes lidam com questões que transcendem o espaço privado e se vinculam a processos históricos mais amplos, expressando as tensões entre normas culturais e necessidades individuais. Blunden (2016) destaca a importância das vivências (*perezhivaniyes*) na formação da personalidade, pois é no processamento dessas experiências — ao trabalhá-las e assimilá-las — que o sujeito constitui sua personalidade.

Assim, este núcleo evidencia a complexidade das vivências emocionais dos adolescentes, que se constituem na relação entre aspectos subjetivos e as determinações sociais e culturais, apontando para a necessidade de compreender os conflitos pessoais como parte integrante e constitutiva do processo de desenvolvimento humano.

6.6.7 Preocupações acadêmicas e futuro profissional

Este núcleo expressa um campo significativo da vida adolescente, em que se articulam as experiências escolares, as expectativas sociais e familiares, bem como os processos subjetivos relacionados ao projeto futuro. Nas entrevistas percebe-se que os adolescentes espanhóis já tem projetos para o futuro e pensam em suas profissões:

“Meu sonho é ter muito dinheiro e o que estou fazendo agora é trabalhar, trabalho com revendas depois do colégio” (Entrevista 1 - Espanha).

“[...] quero trabalhar com algo que ajude as pessoas” (Entrevista 2 - Espanha).

“[...] gostaria de ser policial [...]” (Entrevista 3 - Espanha).

“[...] ter um trabalho normal [...] alguma engenharia” (Entrevista 4 - Espanha).

“Ser pediatra, gosto muito das crianças” (Entrevista 5- Espanha).

A adolescência é uma fase marcada por profundas transformações cognitivas, afetivas e sociais, e entender os interesses que movem os adolescentes é um fator fundamental para compreender a subjetividade de cada um (Vygotski, 2012b). A maioria dos entrevistados já pensa em profissões futuras, com exceção de uma adolescente que, em vez de pensar na profissão, afirmou que seu sonho é ter muito dinheiro. Trata-se de uma adolescente mulher, negra e provavelmente imigrante, que, além de estudar, já está trabalhando. Esse relato evidencia como o contexto social e as experiências vividas influenciam as escolhas e motivações (Stoltz; Weger; Veiga, 2024). Pereira, Magalhães e Pasqualini (2020) constataam que as desigualdades sociais são condições inerentes ao modo de produção capitalista e que essas desigualdades se tornam constitutivas no desenvolvimento ontogenético.

Provavelmente, o contexto de desigualdades de classe, raça e gênero influenciou o pensamento capitalista de querer ter muito dinheiro, como uma forma de procurar melhorar suas condições de vida ou talvez, apenas um sonho de ser alguém próspero, pois é uma análise subjetiva. Observa-se um contraste com a resposta do entrevistado 4, que é homem branco, espanhol e considera a formação em engenharia como um emprego normal. Isso confirma o que afirma Pereira (2019), ao destacar que as desigualdades de classe, raça e gênero impactam diretamente as condições sociais de desenvolvimento da população.

Outro indicador positivo apontado nas entrevistas foi o reconhecimento e a motivação acadêmica.

“Me deram um prêmio por ser muito boa estudante e me afetou da melhor forma possível, porque me deixou feliz e me motivou a continuar estudando” (Entrevista 1 - Espanha).

“[...] a mudança da primária para a ESO, eu pensava que seria complicado mas não! Foi muito bom e tive muitos amigos que eram bons também [...]” (Entrevista 5 - Espanha).

Nota-se que as vivências positivas em relação ao contexto escolar motivam os estudantes e favorecem o vínculo afetivo e emocional. Para Hammer (2017), todo educador deve conhecer a vida e o contexto social de cada aluno, a fim de propor metodologias de trabalho adequadas.

Segundo Leontiev (1983), a atividade humana é sempre orientada por motivos e necessidades. Nesse contexto, o investimento nos estudos e nas escolhas profissionais pode ser entendido como uma atividade motivada pela busca de reconhecimento social, realização pessoal e inserção produtiva na sociedade.

Quanto aos aspectos desafiadores, destacam-se a exposição acadêmica negativa, os acidentes e as brigas escolares.

“[...] então me colocou como exemplo (negativo) [...] mas, eu deixei aí porque sabia que senão poderia acabar mal”. (Entrevista 2 - Espanha).
 “[...] briguei com um amigo [...] mas logo já voltamos a conversar [...]” (Entrevista 3 - Espanha).
 “[...] sobre as brigas [...] algo um pouco negativo [...]” (Entrevista 4 - Espanha).
 “[...] Um dia um menino caiu pulando a cerca e quebrou o braço, então foi como um choque ver isso [...] a ambulância chegou rápido [...]” (Entrevista 5 - Espanha).

Esses elementos podem ser compreendidos a partir do conceito de *perezhivanie*, conforme proposto por Vigotski (1999); Vygotsky (1994), que destaca a forma singular como cada indivíduo vivencia e significa suas experiências, influenciando diretamente seu desenvolvimento. Para a entrevistada 5, foi um choque ter presenciado o menino quebrando o braço, pois o ambiente experienciado se refratou com suas vivências anteriores e sua consciência, levando-a a interpretar a situação como muito negativa. Talvez, para outros adolescentes, que também presenciaram a mesma cena, o impacto emocional tenha sido diferente, interpretando a situação como algo que faz parte da vida. Vygotsky (1994) exemplifica essa ideia ao comparar a vivência de três irmãos que passaram por uma situação com sua mãe alcoólatra, mas cada um deles reagiu de maneira distinta frente à adversidade.

A tensão entre os desafios escolares e as expectativas de futuro também evidencia a importância das mediações sociais e institucionais no processo de desenvolvimento. Conforme Blunden (2016), são justamente essas vivências complexas — permeadas por êxitos, dificuldades e adaptações — que contribuem para a constituição da personalidade.

Por fim, é importante considerar que essas preocupações transcendem o espaço privado e se inserem em um contexto histórico mais amplo, no qual o mercado de trabalho, as políticas educacionais e as representações sociais sobre

sucesso e fracasso moldam, de forma significativa, os sentidos atribuídos pelos adolescentes às suas trajetórias escolares e profissionais.

A seguir, abordaremos a análise de *perezhivanie* com dois adolescentes brasileiros.

6.7 PEREZHIVANIE

Para compreender a *perezhivanie* nas entrevistas dos dois estudantes, examinaremos suas narrativas a partir dos três princípios orientadores propostos por Vygotsky para investigar o fenômeno, conforme descrito por Bittencourt e Fumes (2021).

A escolha dos estudantes foi baseada naqueles que obtiveram o maior e o menor escore no pré-teste, ambos pertencentes ao grupo experimental 1 (responsável pela criação do jogo).

Segundo Bittencourt e Fumes (2021), Vygotsky delineou três princípios para a análise do fenômeno *perezhivanie*, os quais orientam a investigação das experiências dos participantes de pesquisa. São eles:

1. Distinção entre a análise do objeto e a análise do processo. Esta abordagem envolve a análise do percurso desde os estágios iniciais da vida do sujeito, o nascimento, até o contexto familiar e todos os seus ambientes vivenciais, utilizando um método interpretativo-analítico.
2. Contraposição entre as tarefas descritivas e explicativas da análise. Ao traçar os eventos da história de vida dos participantes, é essencial identificar os processos de "*perezhivanie*" presentes em suas narrativas, visando compreender e explicar as situações que conduziram a determinadas subjetivações.
3. Transformação do objeto em movimento e daquilo que está fossilizado ou estagnado em processo, empregando recursos e instrumentos adicionais, como os meios digitais, para enriquecer os estudos. Esse é o caminho para investigar a "*perezhivanie*" como unidade de análise.

Partiremos destes três princípios (Bittencourt; Fumes, 2021) para analisar cada uma das entrevistas.

6.7.1 Entrevista 1

A primeira entrevista foi realizada em 03/05/2024 com uma adolescente mulher, mulata, de 15 anos, que chamaremos de “A” (mantendo o sigilo de pesquisa). Sua nota no pré-teste foi 75, enquanto no pós-teste apresentou uma redução para 48. Ela foi a estudante do grupo experimental 1 que obteve a maior pontuação no pré-teste, sendo, portanto, considerada a adolescente com menor autorregulação emocional. A comparação entre os resultados do pré e do pós-teste evidencia uma redução significativa na pontuação, indicando uma melhora em seu controle emocional. As áreas que apresentaram os maiores impactos foram não aceitação (redução de 30 para 18), impulso (de 13 para 4) e estratégias (de 26 para 4).

Foram feitas oito perguntas sobre a vida da adolescente ao longo dos anos e quatro perguntas relacionadas ao jogo criado. A seguir, apresentamos a análise organizada conforme os três princípios propostos por Bittencourt e Fumes (2021).

1) A análise do objeto (situação real vivida pela adolescente)

O contexto familiar de “A” é caracterizado por desafios significativos. Ela mora com a mãe e dois irmãos, mencionando que o relacionamento é conflituoso principalmente com a irmã mais velha: “[...] a gente briga demais, mas é bom.” “[...] ela dá muita dor de cabeça para minha mãe, daí eu tento parar ela e ela acha que ela é dona de si e daí a gente briga mais por isso.”

A ausência do pai, falecido, e a separação recente da mãe do padrasto compõem um ambiente familiar marcado por instabilidade. Além disso, há um histórico de vulnerabilidade social: “[...] sempre tinha que deixar a gente na casa dos outros, tipo para ela poder trabalhar [...] era xingamento, era apanhando, humilhação [...]”.

Essa vivência foi internalizada como uma marca da infância, associada a sentimentos de abandono e sofrimento.

A participante também relata episódios que envolvem questões de saúde da mãe: “[...] quando a minha mãe estava começando a criar [...] aquele negócio que dá quando tá no início de câncer [...] aí ela foi fazer a cirurgia e eu fiquei muito, muito mexida [...]”

Esse evento evidencia o medo da perda materna e a vivência de insegurança, reforçando a importância da mãe como figura central e estruturante em sua vida.

O contexto escolar é lembrado de forma mais neutra ou positiva, destacando uma atividade cultural: “[...] a vez do hip hop que eles fizeram as danças, falaram um pouco sobre cultura, eu gostei [...]”. Fonseca (2016) e Lima (2019) destacam a importância das emoções no processo de ensino-aprendizagem, mostrando como as emoções positivas contribuem para o desenvolvimento do discente.

No campo profissional, “A” compartilha uma experiência frustrante e marcante: “[...] não tinha passado no teste e eu queria ter muito ficado lá [...] mexeu demais comigo [...]”. Esse episódio é associado ao medo atual de não conseguir um novo emprego.

Os medos principais revelam o temor de reviver experiências negativas da infância: “[...] perder minha mãe e ter que voltar a ficar na casa dos outros, ouvindo humilhação e apanhando.”

2) A análise do impacto subjetivo (como a adolescente sentiu e interpretou as situações vividas)

“A” demonstra uma alta sensibilidade às experiências familiares, especialmente à saúde e estabilidade da mãe. O medo de perder a mãe aparece de forma intensa e recorrente: “[...] tento ficar o máximo perto da minha mãe e tentar ajudá-la ao máximo [...]”. Todas as situações vivenciadas pela adolescente em sua infância foram engendradas em seu psiquismo, marcando suas situações sociais de desenvolvimento (Pereira, Magalhães e Pasqualini, 2020).

Essa tentativa de proteção é também uma forma de evitar a repetição de traumas passados, especialmente no que se refere à necessidade de viver na casa de terceiros: “[...] não só para não perder ela [...] mas também para poupar o meu irmão de passar por isso [...]”.

A experiência da perda potencial — com o caso da doença da mãe — foi vivenciada com forte angústia: “[...] eu fiquei muito triste, porque eu ficava pensando nela sempre que ela teve que ficar internada [...]”. Para Hammer (2017), as emoções, memórias e pensamentos que trazemos para a experiência permitem que interpretemos essas vivências no contexto de nossa própria situação social. Assim, o histórico de ter que ficar na casa de outras pessoas para que a mãe pudesse

trabalhar, bem como o sofrimento causado pela ausência materna em função do trabalho, fizeram com que o diagnóstico de câncer suscitasse sentimentos de medo e insegurança.

Por outro lado, situações positivas como o nascimento da prima são vividas com entusiasmo e afeto: “[...] foi uma das melhores coisas que eu ganhei até hoje.” A fala revela como a experiência afetiva é uma fonte importante de estabilidade e alegria para “A”.

No que tange ao trabalho, a rejeição foi internalizada como uma ferida: “[...] eu fiquei bem triste [...] mexeu demais comigo [...]”.

Esse impacto se manifesta como uma limitação subjetiva atual: “[...] ainda mexe comigo, eu tenho um pouco de medo de agora arranjar emprego [...]”. Isso reflete o que Vygotski (2012b) afirmava: o ambiente social é a fonte das propriedades da personalidade. Nesse caso, o fator negativo influencia seu medo e sua insegurança em arrumar outro trabalho.

Sua relação com as emoções é marcada pela dificuldade em se expressar: “[...] a gente é muito fechado para essas coisas, tipo, a gente não consegue se abrir ou falar com outras pessoas sem ser alguém que a gente conversa diariamente [...]”. Esse aspecto aparece tanto nas respostas pessoais quanto na avaliação do jogo, que foi percebido como uma ferramenta para o desenvolvimento da expressão emocional. Holodynski (2013) afirma que os sinais de expressão emocional são signos que permitem regular as interações sociais, evidenciando, assim, a importância de seu uso na sociedade.

3) A análise das manifestações concretas de desenvolvimento (como as vivências impactaram na sua atuação, pensamentos e ações)

“A” manifesta uma postura protetiva em relação à mãe e ao irmão mais novo, evidenciando um movimento de responsabilidade precoce: “[...] tentar ajudá-la ao máximo [...] também para poupar o meu irmão de passar por isso [...]”.

Sua experiência de vulnerabilidade parece ter promovido a antecipação de papéis adultos, como o desejo de trabalhar para garantir estabilidade: “[...] de sonho é comprar uma casa, uma moto, e vivendo uma vida bem tranquilinha e terminar a escola, né.” Essa experiência reflete o conceito de prisma, desenvolvido por Vygotsky (1994), que relatou uma situação semelhante ao analisar três irmãos em

um contexto social de vulnerabilidade, no qual a mãe era alcoólatra e agredia os filhos. Nesse exemplo, o filho mais velho desenvolveu uma maturidade precoce, enquanto os outros irmãos apresentaram conflitos internos e sintomas neuróticos, mostrando que cada um interpreta a situação vivida conforme o prisma de sua subjetividade, que envolve a personalidade e o desenvolvimento interno de suas vivências com o meio social.

Em relação ao jogo, a participação permitiu um movimento significativo de abertura emocional. A fala evidencia um reconhecimento da dificuldade de expressão e a percepção do jogo como um recurso importante: “[...] acho que é a parte de falar sobre os sentimentos mesmo, que a gente é muito fechado para essas coisas [...] a gente poder se abrir mais, a gente pode até ajudar algumas pessoas [...]”. Isso corrobora o papel do jogo como atividade mediadora (Vygotski, 1991) e como possibilidade de atuar na zona de desenvolvimento iminente (Vygotsky, 2019) e (Vigotski, 2022).

Além disso, aponta o potencial do jogo para promover o desenvolvimento de habilidades como a empatia e a capacidade de ajudar outros: “[...] a gente sabendo lidar com nosso sentimento, a gente pode ajudar outras pessoas que não sabe lidar com o delas ainda [...]”.

Esse relato sugere uma ampliação da consciência sobre o papel das emoções nas interações sociais e no próprio desenvolvimento, destacando as emoções nos âmbitos inter e intrapsíquico (Vygotski, 2013), bem como a influência do contexto histórico, individual e social no desenvolvimento (Vygotski, 2017b; Machado; Facci; Barroco, 2011).

A experiência com o jogo, portanto, representa uma manifestação concreta de desenvolvimento ao proporcionar um espaço seguro de expressão e reflexão sobre as emoções, além de fortalecer competências socioemocionais.

6.7.2 Entrevista 2

A segunda entrevista foi realizada em 07/05/2024 com um adolescente homem, branco, de 15 anos, que chamaremos de “L” (mantendo o sigilo de pesquisa). Sua nota no pré-teste foi 07, enquanto no pós-teste apresentou um aumento para 27. Ele foi o participante do grupo experimental 1 que obteve a menor pontuação no pré-teste, sendo, portanto, considerado o adolescente com maior

autorregulação emocional. A comparação entre os resultados do pré e do pós-teste evidencia um aumento na pontuação, indicando uma pequena piora em seu controle emocional. As áreas que apresentaram os maiores impactos foram a não aceitação (aumento de 6 para 12) e objetivos (de 5 para 12).

1. Distinção entre a análise do objeto e a análise do processo

Na análise do objeto, observa-se que “L” vive em um contexto familiar marcado por relações afetivas complexas. Ele relata uma convivência difícil com a mãe e a irmã, especialmente pela percepção de que a irmã “não faz nada”, o que gera conflitos: “minha mãe também é bem difícil, porque daí nós dois não se dá muito bem também, é difícil a gente se dar bem.”

Por outro lado, a relação com o pai é descrita como positiva: “com meu pai a gente se dá bem.”

O percurso de sua vida familiar inclui eventos importantes, como a perda de um irmão que faleceu ao nascer, aos 8 meses de gestação, fato que ele descreve como profundamente doloroso: “eu desabei [...] chorei muito.”

Além disso, o nascimento recente de um outro irmão foi experimentado como um momento de alegria, destacando o papel afetivo da família em sua constituição subjetiva: “eu acompanhei a gravidez da minha mãe inteira [...] fiquei bem feliz.”

O processo evidencia como ele atravessa essas experiências familiares, oscilando entre o desejo de proximidade e o enfrentamento de conflitos e perdas. Sua narrativa indica que essas vivências moldam seu modo de se relacionar e os modos de enfrentamento emocional, com destaque para a tentativa de “estar junto” e ajudar: “todo dia junto com eles né, e tentando ajudar.”

Esse percurso também se manifesta na preocupação com o futuro e no desejo de apoiar a família: “no meu futuro dar o melhor pra eles.”

2. Contraposição entre as tarefas descritivas e explicativas da análise

Na dimensão descritiva, o participante relata episódios significativos, como: o nascimento do irmão caçula, vivido como uma experiência profundamente positiva. A perda do bebê pela mãe, que o afetou intensamente. A dificuldade na relação familiar cotidiana, especialmente com a mãe e a irmã.

Um episódio marcante de sua infância: ser convidado para jogar futebol sem precisar pagar, o que indica uma valorização da autonomia e do reconhecimento.

A quase reprovação escolar, que ele identifica como um marco negativo, mas também como um motivador para mudança: “antes eu não prestava muita atenção né? Agora eu estou prestando mais atenção.”

Na tarefa explicativa, percebe-se que “L” organiza suas vivências em torno de um eixo central: o desejo de proteger e cuidar da família, superando experiências de perda, conflito e insegurança. O modo como ele significa essas experiências revela processos subjetivos importantes, como a valorização dos laços familiares e a busca por melhoria pessoal, expressa no esforço para “prestar mais atenção” e “dar o melhor para eles”. Para Rey (2000), cada nova situação social que o sujeito enfrenta é uma via de desenvolvimento para novas formações psicológicas.

O envolvimento com a construção e a participação no jogo é narrado como algo positivo, especialmente pelo protagonismo na elaboração das perguntas: “achei bem legal, porque como eu realizei todas as perguntas e praticamente fiz tudo junto, então achei bem legal, gostei bastante.” Assim, o jogo aparece como um espaço que potencializa sua agência e participação ativa, favorecendo a expressão e a elaboração emocional. Fler e Hammer (2013, p. 129), em suas pesquisas, corroboram essa perspectiva: “é através das relações sociais entre os jogadores que as emoções são expressas, nomeadas e interpretadas como sentimentos”.

3. Transformação do objeto em movimento e daquilo que está fossilizado ou estagnado em processo

Ao analisar a *perezhivanie* como unidade de análise, nota-se que “L” transforma experiências inicialmente dolorosas ou limitantes em processos de reorganização subjetiva (Rey, 2000). O luto pela perda do irmão não aparece como algo paralisante, mas como um marco emocional que amplia sua sensibilidade e aproximação com a família.

Da mesma forma, as dificuldades escolares, antes indicativas de desmotivação, são agora narradas como pontos de virada: “isso afeta até hoje, afeta, que até eu tô tentando melhorar mais.” Isso se reflete no desenvolvimento de suas emoções (Burkitt, 2021).

O jogo, por sua vez, é apresentado como um instrumento que potencializou a possibilidade de lidar com emoções, mesmo que, inicialmente, ele o tenha percebido mais como uma atividade recreativa: “eu acho que não, é mais mesmo pra desenvolver um jogo pra passar o tempo mesmo, eu acho.” Mas, ao ser instigado, ele reconhece: “ah, eu acho que aprende a lidar com as emoções né, e também perder o medo de jogar assim.” Para Weston e Weston (2000), o jogo é o meio mais eficiente de ensinar.

Esse movimento aponta para a transformação de um olhar mais superficial sobre as emoções para uma percepção mais elaborada, que reconhece a importância de saber lidar com os próprios sentimentos e de apoiar outras pessoas. Quando se tem os “olhos da consciência” voltados para as emoções, elas se tornam culturalizadas e superiores (Toassa, 2011).

Assim, a análise da *perezhivanie* de “L” evidencia o caráter dinâmico e dialético de suas vivências, nas quais o sofrimento, a alegria e o desejo de transformação se entrelaçam, constituindo sua subjetividade e ampliando suas possibilidades de ação.

6.7.3 Síntese comparativa

A seguir apresentamos uma síntese comparativa entre as entrevistas de “A” e “L”, focada na análise dos processos de *perezhivanie* — ou seja, como as situações reais vividas foram subjetivamente interpretadas e impactaram o desenvolvimento de cada adolescente.

1) Situações reais vividas

Pode-se observar que “A”, vivenciou diferentes situações, dentre elas:

- Vive com mãe e dois irmãos, em um contexto de vulnerabilidade social, com histórico de morar “na casa dos outros”, sofrendo humilhações e agressões.
- Pai falecido, mãe separada recentemente do padrasto.
- Experiência marcante com a doença da mãe, gerando medo intenso da perda.
- Envolvimento afetivo com a prima recém-nascida, vivida como um evento positivo.

- Experiência negativa no primeiro emprego, gerando insegurança profissional. Já dentre as situações vivenciadas por “L” estão:
- Vive com pais e irmã, relata boa convivência, especialmente com o pai e a irmã.
- Lida com as dificuldades emocionais da mãe, que enfrenta crises de ansiedade e depressão, gerando preocupação e impotência.
- Marca da infância: bullying na escola, vivenciado como fonte de sofrimento e autoimagem negativa.
- Conflitos escolares passados ainda reverberam, mas também mencionou o acolhimento do avô após momentos difíceis.
- Tem medo de perder familiares, principalmente os pais.

Similaridade: ambos têm o núcleo familiar como fonte de segurança e também de tensão.

Diferença: “A” viveu vulnerabilidades materiais intensas, enquanto “L” enfrentou mais desafios afetivos e relacionais, especialmente com colegas.

2) Impacto subjetivo das vivências

Para “A”, os impactos subjetivos em sua experiência foram:

- As experiências familiares despertam um forte instinto protetivo, especialmente em relação à mãe e ao irmão mais novo.
- O medo da perda da mãe é recorrente, associado ao temor de regressão a um passado de vulnerabilidade.
- Internalizou o fracasso profissional como algo que limita suas perspectivas.
- Reconhece a dificuldade em expressar sentimentos, destacando que a participação no jogo ajudou nesse aspecto: “...a gente é muito fechado para essas coisas...”

Para “L”, os impactos subjetivos em sua experiência foram:

- As dificuldades da mãe impactam emocionalmente, provocando preocupação constante.
- O bullying na infância marcou profundamente sua autoimagem, mas há sinais de superação parcial.
- Enxerga o jogo como uma ferramenta para refletir sobre as emoções e ajudar os outros: “...ajudou muito a lidar com o medo, com ansiedade...”.

Similaridade: ambos experienciam as emoções familiares de forma intensa e internalizam um papel de proteção ou apoio.

Diferença: “A” demonstra uma atitude mais defensiva, focada em evitar o passado; “L” expressa um desejo mais evidente de superação e transformação, especialmente no contexto escolar e emocional.

3) Manifestações concretas de desenvolvimento

Podemos destacar como manifestações de desenvolvimento para “A”:

- Mostra desejo de autonomia financeira e estabilidade: comprar casa, moto, terminar a escola.
- Desenvolveu uma postura de cuidado com o irmão, como forma de evitar que ele passe pelo que ela viveu.
- A participação no jogo facilitou a abertura emocional e a valorização da expressão dos sentimentos: “...a gente pode ajudar outras pessoas que não sabe lidar com delas ainda...”.

Podemos destacar como manifestações de desenvolvimento para “L”:

- Demonstra reflexividade sobre suas emoções e busca por estratégias para lidar com ansiedade e medo.
- Reconhece o valor do jogo para aprender a se expressar e apoiar os outros.
- Aponta o desenvolvimento de competências como coragem, confiança e empatia: “...desenvolvi muito mais confiança...”.

Similaridade: ambos identificaram no jogo um espaço de desenvolvimento emocional e social, permitindo refletir sobre si mesmos e sobre como ajudar os outros.

Diferença: “L” parece ter avançado mais no processo de superação e transformação ativa das experiências, enquanto “A” ainda lida com resquícios mais fortes de insegurança e medo, embora também demonstre caminhos para o fortalecimento pessoal.

4) Papel do jogo no processo de *perezhivanie*

Para “A”, o jogo proporcionou um espaço inédito para expressar sentimentos, reconhecendo a importância de verbalizar e compartilhar emoções, algo que antes era pouco frequente em sua vivência.

Para “L”, o jogo foi experienciado como ferramenta concreta para o autoconhecimento e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, especialmente no enfrentamento de situações adversas e na construção de uma postura mais confiante.

Ponto comum: o jogo foi percebido como mediador importante para o desenvolvimento emocional de ambos, funcionando como instrumento que potencializa mudanças subjetivas e sociais.

A análise das *perezhivaniies* de “A” e “L” mostra que, diante de situações-problema de caráter negativo, ambos acionaram estratégias próprias para lidar com emoções intensas, variando entre atitudes defensivas e iniciativas de superação. O jogo atuou como mediador central, favorecendo a expressão e a reflexão sobre as vivências, além de ampliar possibilidades de enfrentamento.

A seguir, apresentamos as considerações finais da tese.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Jupiter (NASA, 2023).

O objetivo geral desta tese é analisar o processo de desenvolvimento das emoções e da autorregulação em adolescentes, por meio da construção e vivência de um jogo que envolve emoções e situações sociais de desenvolvimento. A pesquisa parte de uma lacuna importante na literatura, que aponta a necessidade de compreender, de forma mais aprofundada, como os adolescentes lidam com as próprias emoções e enfrentam situações sociais complexas. Além disso, destaca-se a escassez de intervenções estruturadas que, por meio de atividades lúdicas, favorecem o desenvolvimento da autorregulação emocional nesse público.

Para cumprir o objetivo geral desta pesquisa, definiram-se quatro objetivos específicos:

- 1- Compreender o desenvolvimento das emoções em adolescentes, no contexto da situação social de desenvolvimento, à luz da Teoria Histórico-Cultural.
- 2- Investigar o jogo como produtor da Zona de Desenvolvimento Iminente e sua relação com o desenvolvimento da autorregulação emocional, com base nos pressupostos de Vygotsky.
- 3- Analisar os processos utilizados por adolescentes para lidar com as emoções geradas por situações-problema de caráter negativo.

4- Avaliar as transformações no desenvolvimento das emoções e da autorregulação em adolescentes antes e após a construção e vivência coletiva de um jogo voltado às emoções e à situação social de desenvolvimento.

Na sequência, discutiremos os dados em função de cada um desses objetivos.

Objetivo 1:

O primeiro objetivo desta pesquisa consiste em compreender o desenvolvimento das emoções em adolescentes no contexto da situação social de desenvolvimento, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Os dados coletados, por meio das cartas dos adolescentes, entrevistas, gravações do jogo e do conceito de *perezhivanie*, permitiram uma análise integrada das experiências emocionais desses sujeitos em seus respectivos contextos socioculturais.

As cartas dos adolescentes brasileiros evidenciam uma predominância de emoções negativas associadas a situações graves, tais como violência, abuso, abandono e luto. Tais sentimentos refletem as condições adversas presentes no contexto social, familiar e econômico desses jovens, o que resulta em uma vulnerabilidade emocional significativa. Apesar disso, é possível observar a presença de emoções positivas, ainda que em menor frequência, como amor e alegria, o que demonstra a complexidade e diversidade das experiências afetivas desses sujeitos.

Em contrapartida, as cartas dos adolescentes espanhóis revelam uma maior diversidade e equilíbrio emocional, incluindo emoções positivas como calma, bem-estar e felicidade. Esse perfil emocional mais equilibrado está relacionado a contextos culturais e estruturais mais favoráveis, com suporte social e familiar perceptível, o que contribui para o desenvolvimento emocional saudável.

Essa distinção entre os contextos brasileiros e espanhóis reforça a importância de compreender as desigualdades estruturais que impactam o desenvolvimento emocional dos adolescentes. Nesse sentido, esses resultados corroboram com Pereira (2019) e Pereira, Magalhães e Pasqualini (2020), que afirmam que as desigualdades são decorrentes do modo de produção capitalista e se tornam determinantes no desenvolvimento ontogenético. Para esses autores, compreender a dimensão estrutural das desigualdades presentes na realidade

brasileira permite entender a singularidade do desenvolvimento individual de cada sujeito.

As entrevistas complementam e aprofundam as cartas ao revelar os processos reflexivos e narrativas pessoais que os adolescentes constroem em relação às suas vivências emocionais, demonstrando trajetórias de superação e aprendizagem diante das adversidades. O conceito de *perezhivanie*, fundamental na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1994) e Vigotski (1999), possibilita compreender como os adolescentes interpretam e internalizam suas experiências emocionais, ressaltando que o sofrimento pode ser ressignificado e transformado em oportunidade para o desenvolvimento da autorregulação emocional.

As gravações das interações durante o jogo revelam estratégias de enfrentamento emocional, a expressão de emoções e as dinâmicas sociais que emergem em situações reais de interação, confirmando a aplicabilidade prática dos processos emocionais observados nas outras fontes de dados. Essa dimensão reforça a importância de ambientes mediadores, como o jogo, que favorecem a expressão e o desenvolvimento emocional em contextos coletivos.

Nesse sentido, assim como Hammer (2017), que utilizou contos de fadas para estimular o desenvolvimento emocional de crianças, e Missel (2021), que pesquisou a influência dos jogos de tabuleiro e digitais como ferramentas para o desenvolvimento e a percepção dos estados emocionais, esta pesquisa também evidencia a potência do jogo como espaço privilegiado de expressão e elaboração emocional. Ademais, Chen (2020), ao investigar como a imaginação interativa pode apoiar a autorregulação emocional de crianças pequenas, em um estudo de caso cultural-histórico com uma família sino-americana, demonstra a relevância de práticas mediadas culturalmente no desenvolvimento emocional. De modo semelhante, o jogo “Kingdom of Emotion” proporcionou um ambiente propício para a expressão de sentimentos, falas e interações, que contribuem significativamente para o desenvolvimento emocional e a autorregulação dos adolescentes participantes.

Portanto, os resultados indicam que o desenvolvimento emocional dos adolescentes está intrinsecamente ligado ao seu contexto social e cultural, evidenciando que as emoções são vivenciadas, interpretadas e transformadas historicamente por meio das interações sociais, como corroboram Vygotski (2017b), Machado, Facci e Barroco (2011) e Vygotski (2013). A Teoria Histórico-Cultural, por

meio da análise da *perezhivanie* (Bittencourt; Fumes, 2021; Vygotsky, 1994; Vigotski, 1999; Veresov, 2017; Cong-Lem, 2022), mostra-se uma ferramenta teórica robusta para a compreensão dessa complexidade, apontando para a necessidade de intervenções que considerem as especificidades culturais e sociais dos sujeitos, como as proporcionadas pelo jogo desenvolvido nesta pesquisa.

Dessa forma, a análise do primeiro objetivo permitiu avançar na compreensão do desenvolvimento emocional dos adolescentes a partir de uma perspectiva histórico-cultural, destacando a mediação social e cultural das emoções em contextos de vulnerabilidade e diversidade sociocultural. A contribuição inédita desta pesquisa reside na integração de múltiplas fontes de dados — cartas, entrevistas, gravações e o conceito de *perezhivanie* — que possibilitou uma compreensão mais profunda e contextualizada das experiências emocionais dos adolescentes, revelando a historicidade e complexidade desses processos em diferentes realidades sociais. Esses resultados reforçam a necessidade de considerar a dimensão sociocultural como elemento fundamental para compreender o desenvolvimento das emoções, o que orienta a continuidade da análise para aspectos complementares que também se mostraram relevantes no estudo.

Objetivo 2:

Dando continuidade à investigação, o foco agora se volta para o papel do jogo como produtor da Zona de Desenvolvimento Iminente e sua relação com o desenvolvimento da autorregulação emocional, com base nos pressupostos de Vygotsky.

A triangulação dos dados coletados acerca do jogo educativo evidencia seu papel significativo no desenvolvimento emocional dos adolescentes participantes, revelando múltiplas dimensões de sua influência. As entrevistas realizadas com os adolescentes “A” e “L” permitiram apreender percepções profundas sobre o impacto do jogo em suas vivências afetivas e sociais. “A” destacou que o jogo proporcionou um espaço inédito para a expressão e verbalização dos sentimentos, aspecto pouco frequente em seu cotidiano, demonstrando um avanço na consciência emocional e na abertura para o diálogo. Por sua vez, “L” percebeu o jogo como uma ferramenta concreta para o autoconhecimento e o fortalecimento da autoconfiança diante de situações adversas, ressaltando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a capacidade de enfrentar desafios de forma mais assertiva.

Veresov (2017) destaca a influência da realidade social no desenvolvimento do indivíduo e como a relação com o ambiente atua nesse processo, em consonância com os estudos de Vygotski (2012b), que afirmava ser o ambiente social a fonte das propriedades da personalidade. Seguindo essa perspectiva, observa-se que o jogo atuou como mediador para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

As observações das sessões de jogo corroboram esses relatos, evidenciando que a dinâmica grupal, o engajamento nas situações-problema e a troca de experiências entre os pares favoreceram a expressão e o reconhecimento das emoções, bem como a construção coletiva de estratégias para o manejo emocional. Esse ambiente mediador ofereceu um espaço seguro para que os participantes explorassem suas vivências emocionais, ampliando suas competências sociais e emocionais por meio da interação e da reflexão conjunta. Confirma-se, portanto, que o jogo é um instrumento que atua na zona de desenvolvimento iminente, pois proporciona avanços e aprendizagens que, isoladamente, os adolescentes não conseguiriam alcançar, indicando funções que ainda não amadureceram e que se encontram em processo de desenvolvimento (Vygotsky, 2019; Vigotski, 2021). Assim como a brincadeira, para a criança, “é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente” (Vigotski, 2021, p. 235), o jogo e a situação imaginária por ele proporcionada, também apresentam o mesmo aspecto de atuação na zona de desenvolvimento iminente do adolescente.

Os dados quantitativos provenientes dos pré e pós-testes de autorregulação emocional complementam essa compreensão, pois, embora não tenham apresentado relevância estatística significativa no conjunto, revelaram mudanças nos níveis de controle emocional. No caso de “A”, observou-se uma redução expressiva nos indicadores relacionados à impulsividade e às estratégias emocionais, indicando uma melhora no domínio das emoções. Por sua vez, “L” apresentou aumento nos escores em algumas áreas, sugerindo uma maior complexidade na autorreflexão emocional após a intervenção, fato que pode ser interpretado como um processo inicial de conscientização e enfrentamento das emoções, em consonância com teorias que consideram a regulação emocional como um desenvolvimento dinâmico e multifacetado.

Além disso, as avaliações e sugestões espontâneas dos próprios adolescentes demonstram o reconhecimento do jogo como instrumento significativo

para o desenvolvimento emocional, apontando propostas para seu aprimoramento, tais como a inclusão de novos desafios e a adequação do tempo para a resolução das situações-problema. Essa participação ativa reforça o caráter dialógico e participativo no processo, evidenciando a dimensão colaborativa que caracteriza o desenvolvimento humano em perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1994; Veresov, 2017). Segundo Vygotsky (1991), o aprendizado ocorre de forma mais efetiva quando os sujeitos atuam como agentes ativos, contribuindo para a construção e a reelaboração dos seus próprios percursos de desenvolvimento. Esse engajamento também reflete o princípio da mediação, em que o jogo funciona como instrumento cultural que potencializa a zona de desenvolvimento iminente, ampliando as capacidades emocionais e cognitivas dos adolescentes (Vygotsky, 2019; Vigotski, 2021). Holodynski (2013) destaca ainda que a expressão e a regulação das emoções se desenvolvem no contexto das interações sociais, reforçando a importância do diálogo e da participação como elementos fundamentais para o amadurecimento das habilidades socioemocionais. Dessa forma, o processo mediado pelo jogo não apenas promove a aprendizagem emocional, mas estimula a agência dos jovens na construção de seu próprio desenvolvimento, o que corrobora com as perspectivas contemporâneas da psicologia histórico-cultural (Rey, 2000; Fleer; Hammer, 2013).

Dessa forma, a convergência dos dados qualitativos, quantitativos e observacionais confirma que o jogo atuou como um instrumento cultural mediador, capaz de promover transformações subjetivas e sociais, corroborando o argumento de Ratner (2000), segundo o qual emoções inadequadas ou antissociais podem ser modificadas por meio da mudança de conceitos, atividades culturais e práticas de socialização. A experiência proporcionada pelo jogo educativo ampliou a expressão emocional, o autoconhecimento e a regulação das emoções, além de fomentar a participação ativa e o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a trajetória dos adolescentes. Essa constatação reforça a importância da utilização de práticas lúdicas e interativas no contexto educacional como meio eficaz para a promoção da saúde emocional e do bem-estar dos jovens.

Dando continuidade à investigação sobre as dimensões emocionais suscitadas pela experiência do jogo, passa-se agora à análise dos processos utilizados pelos adolescentes para lidar com emoções geradas por situações-problema de caráter negativo.

Objetivo 3:

O terceiro objetivo deste estudo consiste em analisar os processos utilizados pelos adolescentes para lidar com as emoções geradas por situações-problema de caráter negativo, previamente identificadas a partir das cartas anônimas escritas pelos próprios participantes e que, posteriormente, foram transformadas em situações presentes no jogo educativo. A análise busca compreender como os adolescentes mobilizaram recursos cognitivos, afetivos e sociais diante dessas situações, bem como as estratégias utilizadas para o enfrentamento e a regulação emocional, contribuindo para ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento socioemocional na adolescência.

A análise dos relatos dos adolescentes brasileiros e espanhóis revelou temáticas convergentes que elucidam as experiências emocionais vivenciadas no cotidiano escolar e familiar, bem como as estratégias de superação desenvolvidas diante de situações adversas. Três núcleos centrais emergem desses dados: o bullying e os conflitos interpessoais, as experiências com doenças e enfermidades, e a aprendizagem resultante das vivências desafiadoras.

O bullying, presente nas narrativas de ambos os grupos, evidencia não apenas a ocorrência de agressões e desavenças, mas também as diversas formas pelas quais os jovens lidam com esses episódios, seja por meio da resistência, do afastamento ou do confronto direto. Sob a perspectiva histórico-cultural, essa problemática transcende a esfera individual, sendo compreendida como um fenômeno social e cultural que reflete as dinâmicas do grupo e do contexto escolar. Assim, o ambiente educacional configura-se como espaço fundamental para a mediação e a prevenção dessas situações, favorecendo interações mais saudáveis e o desenvolvimento de uma cultura de respeito mútuo, conforme apontado por Vigotski (2021).

As experiências relacionadas a doenças e enfermidades, embora menos frequentes nas cartas dos adolescentes espanhóis, foram também significativas para o processo de desenvolvimento emocional em ambos os contextos. Os relatos destacam sentimentos de dor, medo e impotência, mas igualmente demonstram processos de enfrentamento e ressignificação dessas adversidades. De acordo com Vygotski (2012a) e Veresov (2017), tais vivências traumáticas, quando emocionalmente processadas e cognitivamente interpretadas — por meio da

perezhivanie —, constituem momentos críticos que promovem o amadurecimento e o desenvolvimento integral do indivíduo.

Importante destacar, no entanto, que os adolescentes brasileiros evidenciaram maiores desigualdades emocionais, manifestadas tanto na maior frequência e intensidade de relatos relacionados a doenças, perdas e situações de vulnerabilidade social, quanto na dificuldade em acessar redes de apoio e recursos para lidar com tais desafios. Essas disparidades emocionais refletem as desigualdades sociais e econômicas presentes no país, que impactam diretamente a saúde mental e o desenvolvimento emocional dos jovens (Pereira, 2019; Pereira, Magalhães; Pasqualini, 2020). Tal contexto exige uma atenção especial das políticas públicas e do ambiente escolar para oferecer suporte emocional e condições equitativas que promovam o bem-estar e o desenvolvimento saudável desses adolescentes.

Além disso, foi possível identificar um núcleo de significação específico relativo à superação e aprendizagem decorrentes das vivências negativas. Os adolescentes espanhóis, em particular, evidenciaram como as experiências desafiadoras os conduziram à elaboração de estratégias para a regulação emocional, à construção da resiliência e à ampliação da consciência sobre si mesmos e o mundo. Este processo é favorecido pela mediação da linguagem e do pensamento reflexivo, que atuam como instrumentos para o desenvolvimento da autorregulação emocional e cognitiva, conforme destacam Blunden (2016) e Hammer (2017).

A triangulação dos dados oriundos dos contextos brasileiro e espanhol aponta, portanto, que, apesar das diferenças contextuais e culturais, os processos psicológicos e socioculturais envolvidos na regulação emocional e no desenvolvimento dos adolescentes apresentam similaridades significativas. A perspectiva histórico-cultural fornece um arcabouço teórico consistente para compreender como o meio social, a linguagem e os instrumentos simbólicos influenciam a forma pela qual os jovens experienciam, interpretam e superam desafios emocionais. Este entendimento reforça a importância do ambiente escolar como espaço privilegiado para o fortalecimento da autorregulação emocional e do desenvolvimento integral dos estudantes.

Objetivo 4:

Por fim, o quarto objetivo específico desta tese foi avaliar as transformações no desenvolvimento e na autorregulação em adolescentes, antes e após a construção e a vivência coletiva de um jogo voltado às emoções e às situações sociais de desenvolvimento. Para isso, utilizamos o pré e o pós-teste, as gravações dos jogos, a observação, as entrevistas e a *perezhivanie*.

Os dados provenientes das entrevistas com os adolescentes evidenciam a emergência de processos complexos de desenvolvimento emocional e reflexivo, os quais estão em consonância com os fundamentos da teoria histórico-cultural de Vigotski (2009) e Vygotski (2012b). As falas indicam que o jogo funcionou como um espaço mediador, no qual os sujeitos puderam tomar consciência de seus sentimentos, nomeá-los e refletir sobre suas reações, conforme exemplificado por depoimentos como “Pude saber como expressar meus sentimentos na hora de representar a felicidade” e “Creio que te faz pensar um pouco nas suas emoções”. Este conjunto de evidências corrobora a perspectiva vygotskiana de que o desenvolvimento psicológico se dá por meio da mediação da linguagem e das interações sociais, configurando-se na interiorização de significados sociais e na formação de funções psicológicas superiores (Vygotski, 2017b; Vigotsky, 2009; Vygotski, 2012a; Vigotski, 2021). Assim, o jogo não apenas estimulou a expressão emocional imediata, mas também promoveu um movimento reflexivo que ultrapassa a experiência concreta, favorecendo uma reorganização interna dos adolescentes (Holodynski, 2013).

No que tange à dimensão social e expressiva, as falas dos adolescentes destacam a importância das interações interpessoais no contexto do jogo, apontando para o valor dos vínculos afetivos e do compartilhamento de emoções como elementos constitutivos da subjetividade (Rey, 2000). Depoimentos como “Passei bons momentos com meus amigos” e “Nos expressamos e dissemos como nos sentimos em diferentes ocasiões” confirmam a centralidade do contato social no processo de aprendizagem emocional. Este aspecto está alinhado à perspectiva histórico-cultural, para a qual o desenvolvimento humano ocorre essencialmente no âmbito das relações sociais (Vygotski, 2012b; 2017b). A linguagem, nesse sentido, exerce papel fundamental, não apenas como instrumento comunicativo, mas como mediadora do pensamento e das emoções, possibilitando ao sujeito aprender a nomear e regular seus sentimentos (Vigotsky, 2009). Os dados reforçam que o jogo

proporcionou um ambiente rico para a construção coletiva de significados, consolidando-se como espaço privilegiado para a expressão e a regulação emocional (Holodynski, 2013; Fleer; Hammer, 2013; Ratner, 2000).

O núcleo referente aos desafios e à criatividade revela a potencialidade do jogo em estimular processos cognitivos superiores, como a imaginação, o planejamento e a resolução de problemas (Farias *et al.*, 2010; Stoltz *et al.*, 2015; Stoltz, 2021). Os relatos dos participantes indicam que a necessidade de pensar estrategicamente e responder a situações-problema mobilizou mecanismos de controle e regulação, conforme demonstrado em frases como “Colocaria mais desafios” e “Como você reagiria às situações e ver o que poderia fazer”. De acordo com Vygotski (1991), Vygotsky (2019), Vigotski (2021) e Stoltz *et al.* (2015), essas práticas representam a atuação na zona de desenvolvimento iminente, onde o sujeito realiza ações ainda não dominadas plenamente, mas possíveis com o suporte do contexto ou dos pares. O jogo, portanto, configura-se como um instrumento mediador que possibilita a emergência da criatividade, entendida não apenas como a geração de soluções inéditas, mas também como a reorganização simbólica das experiências vividas. Esta dimensão é reforçada pela análise dos processos de superação dos desafios, que estimulam o engajamento ativo e a motivação intrínseca, elementos essenciais para o avanço das capacidades cognitivas e afetivas.

Por fim, a avaliação crítica e as sugestões dos adolescentes sobre o jogo refletem um alto grau de agência e apropriação dos instrumentos culturais, conforme previsto na teoria histórico-cultural (Vygotski, 2012b). Ao manifestarem propostas de mudança e indicarem o jogo para outros contextos, os participantes não apenas internalizaram a experiência, mas também a transformaram de acordo com suas necessidades e interesses. Essa postura reflexiva demonstra que o processo de desenvolvimento psicológico envolve a interação dialética entre o sujeito e o meio social, mediada por signos e instrumentos culturais (Toassa, 2011). Além disso, as críticas relativas à dinâmica das situações-problema e ao desafio físico evidenciam a relevância do feedback para o aprimoramento da atividade, o que reforça o caráter interativo e colaborativo do processo educativo.

Em suma, a triangulação entre os dados empíricos e os referenciais teóricos evidencia que o jogo atuou como um potente instrumento mediador no desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos adolescentes. Ele proporcionou

um ambiente propício para a reflexão sobre sentimentos, a construção coletiva de significados, o enfrentamento criativo de desafios e a participação ativa na construção do processo educativo. Esses resultados corroboram a perspectiva histórico-cultural de que o desenvolvimento humano ocorre na mediação social (Vygotski, 2012b) e na interação com instrumentos culturais (Vygotski, 2013; Vygotski, 2017b; Machado; Facci; Barroco, 2011), como o jogo, que potencializam a formação das funções psicológicas superiores (Vygotski, 2012b; 2017b) e a ampliação das potencialidades subjetivas (Rey, 2000). A figura 12, traz uma síntese lúdica das principais contribuições do jogo.

FIGURA 12 - CONTRIBUIÇÕES DO JOGO



Fonte: As autoras (2025)

Principais contribuições: A presente investigação apresenta contribuições inéditas ao campo dos estudos sobre o desenvolvimento emocional na adolescência, especialmente à luz da Teoria Histórico-Cultural. Em primeiro lugar, destaca-se a integração empírica desta teoria com dados oriundos de dois contextos culturais distintos — Brasil e Espanha —, evidenciando como diferentes situações sociais de desenvolvimento produzem formas particulares de vivenciar e expressar emoções. Essa análise comparativa, ainda incipiente na literatura, amplia a compreensão sobre a centralidade da cultura e da estrutura social na constituição das experiências emocionais dos adolescentes.

Ademais, ao focar especificamente a adolescência como uma fase crítica para o desenvolvimento da autorregulação emocional, esta pesquisa inova ao demonstrar que, embora a Teoria Histórico-Cultural tenha sido amplamente utilizada para compreender processos na infância, há uma lacuna importante quando se trata do desenvolvimento emocional e autorregulatório em adolescentes. O estudo evidencia como, nesse período, emergem estratégias mais complexas de enfrentamento emocional, fortemente influenciadas pelas condições sociais e econômicas nas quais os sujeitos estão inseridos.

Outro aspecto inovador refere-se à articulação entre vulnerabilidade social e desenvolvimento emocional. A partir da análise das cartas e entrevistas, constatou-se que os adolescentes brasileiros, imersos em contextos de maior vulnerabilidade, tendem a expressar predominantemente emoções negativas, enquanto os adolescentes espanhóis relatam experiências emocionais mais equilibradas e positivas. Essa constatação reforça a importância de compreender o desenvolvimento emocional não apenas como um fenômeno individual, mas como um processo historicamente condicionado, determinado pela posição social e pela qualidade das interações sociais vividas.

Ainda no campo das inovações, destaca-se o uso da criação e vivência de um jogo educativo como ferramenta mediadora do desenvolvimento emocional. Embora a mediação seja um conceito central na Teoria Histórico-Cultural, são escassos os estudos que exploram empiricamente o potencial dos jogos — especialmente os criados coletivamente — como instrumentos capazes de promover o desenvolvimento emocional e a autorregulação em adolescentes. O jogo “*Kingdom of Emotion*” revelou-se um espaço privilegiado para a expressão de sentimentos, elaboração de estratégias de enfrentamento e transformação das experiências

emocionais, reforçando a importância de ambientes mediados na promoção do desenvolvimento.

Por fim, a pesquisa contribui metodologicamente ao realizar uma triangulação de dados a partir de múltiplas fontes qualitativas — cartas, entrevistas e gravações das interações no jogo —, articuladas de forma processual ao referencial da Teoria Histórico-Cultural. Essa escolha metodológica permitiu a apreensão das emoções como processos dinâmicos, relacionais e situados, respeitando a complexidade que caracteriza o desenvolvimento humano.

Dessa forma, esta investigação amplia e aprofunda a compreensão acerca dos processos de desenvolvimento emocional na adolescência, evidenciando a potência da mediação cultural, particularmente através do jogo, como catalisadora de processos de autorregulação emocional e transformação das experiências vividas.

Limitações e sugestões para pesquisas futuras:

Embora esta investigação tenha alcançado resultados relevantes e inovadores, é importante reconhecer algumas limitações que podem ter impactado os achados e que, ao mesmo tempo, abrem caminhos para investigações futuras.

Em primeiro lugar, destaca-se a limitação relativa à abrangência amostral. O estudo foi realizado com um número restrito de adolescentes, provenientes de dois contextos socioculturais específicos — Brasil e Espanha —, o que, embora tenha permitido uma análise comparativa qualitativa aprofundada, restringe a possibilidade de generalização dos resultados para outras realidades socioculturais. Assim, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem a diversidade amostral, incluindo participantes de diferentes regiões, classes sociais e contextos culturais, a fim de aprofundar a compreensão sobre a variabilidade das experiências emocionais na adolescência em função das múltiplas determinações socioculturais.

Outra limitação refere-se à transversalidade do recorte temporal. As análises foram realizadas a partir de interações e produções coletadas em momentos específicos, não permitindo acompanhar longitudinalmente o processo de desenvolvimento emocional e a possível transformação das estratégias de autorregulação ao longo do tempo. Nesse sentido, sugere-se que futuras investigações adotem delineamentos longitudinais, capazes de captar com maior precisão as dinâmicas de mudança e continuidade nos processos emocionais e

regulatórios ao longo da adolescência, bem como o papel da mediação cultural nesses processos.

Adicionalmente, a própria mediação pelo jogo “*Kingdom of Emotion*”, embora tenha se mostrado uma ferramenta potente, constitui uma intervenção específica, criada com objetivos definidos e aplicada em um contexto delimitado. Assim, novas pesquisas podem explorar outros tipos de mediação lúdica ou cultural, variando os formatos de jogos, atividades artísticas ou práticas coletivas, para analisar como diferentes instrumentos culturais impactam o desenvolvimento emocional e a regulação afetiva dos adolescentes.

No que tange à dimensão metodológica, embora a triangulação de dados qualitativos — cartas, entrevistas e observações das interações no jogo — tenha sido enriquecida pela utilização do DERS (*Difficulties in Emotion Regulation Scale*), como instrumento quantitativo de avaliação da regulação emocional, reconhece-se a limitação dos testes padronizados em capturar a singularidade e a complexidade das experiências subjetivas de cada participante. Escalas psicométricas, embora úteis para oferecer parâmetros comparativos, nem sempre conseguem apreender as nuances e especificidades das vivências emocionais no contexto cultural e social em que se inserem. Assim, recomenda-se que futuras pesquisas continuem investindo na articulação entre métodos qualitativos e quantitativos, buscando estratégias que permitam tanto a sistematização de dados quanto a valorização das expressões singulares dos sujeitos, ampliando a robustez analítica e aprofundando a compreensão sobre os múltiplos aspectos que constituem o desenvolvimento emocional na adolescência.

Por fim, reconhece-se como limitação o foco predominante na dimensão emocional, sem aprofundar de forma sistemática outras esferas igualmente importantes na adolescência, como o desenvolvimento moral, a identidade e os projetos de vida, que também se relacionam com os processos de autorregulação e com as experiências emocionais vividas. Pesquisas futuras podem, portanto, adotar perspectivas mais integradas, investigando como as dimensões afetiva, cognitiva, social e moral se articulam no desenvolvimento global dos adolescentes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Em síntese, embora o presente estudo apresente contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento emocional na adolescência à luz da Teoria Histórico-Cultural, reconhece-se a necessidade de continuidade e aprofundamento

das investigações nesse campo, mediante ampliação metodológica, diversidade amostral e integração interdisciplinar. Tais esforços poderão consolidar ainda mais o entendimento sobre a centralidade das mediações culturais no desenvolvimento humano e contribuir para a formulação de práticas educativas e sociais mais sensíveis às necessidades emocionais dos adolescentes.

O quadro 23 faz um fechamento geral dos objetivos específicos da tese e as evidências científicas encontradas na pesquisa.

QUADRO 23 - OBJETIVOS E EVIDÊNCIAS ENCONTRADAS

Objetivos Específicos	Evidências Encontradas
Compreender o desenvolvimento das emoções em adolescentes, no contexto da situação social de desenvolvimento, à luz da Teoria Histórico-Cultural.	A análise revelou que as emoções são vivenciadas de maneira distinta em função das situações sociais de desenvolvimento. Adolescentes brasileiros, expostos a contextos de maior vulnerabilidade social, expressaram predominantemente emoções negativas, enquanto os espanhóis relataram experiências emocionais mais equilibradas e positivas. Isso confirma a centralidade da cultura e das condições sociais no desenvolvimento emocional, conforme proposto pela Teoria Histórico-Cultural.
Investigar o jogo como produtor da Zona de Desenvolvimento Iminente e sua relação com o desenvolvimento da autorregulação emocional, com base nos pressupostos de Vygotsky.	O jogo “Kingdom of Emotion” funcionou como mediador da Zona de Desenvolvimento Iminente, promovendo a expressão de sentimentos, o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento e a autorregulação emocional. As interações durante o jogo estimularam processos de internalização, evidenciando o potencial do jogo como ferramenta para o desenvolvimento emocional em adolescentes, alinhado aos pressupostos vygotskianos.
Analisar os processos utilizados por adolescentes para lidar com as emoções geradas por situações-problema de caráter negativo.	As cartas e entrevistas demonstraram que os adolescentes utilizam diversas estratégias para lidar com situações-problema, como o afastamento, a busca por apoio social e a racionalização das emoções. Notou-se que, embora os adolescentes brasileiros apresentem maior frequência de emoções negativas, ambos os grupos (Brasil e Espanha) acionam recursos próprios de enfrentamento, com níveis variados de complexidade e eficácia, relacionados às suas condições socioculturais.
Avaliar as transformações no desenvolvimento das emoções e da autorregulação em adolescentes antes e após a construção e	As análises apontaram transformações importantes após a vivência do jogo: maior consciência emocional, ampliação das

vivência coletiva de um jogo voltado às emoções e à situação social de desenvolvimento.	estratégias de enfrentamento e melhora na capacidade de autorregulação. Observou-se que a participação no jogo coletivo potencializa a reflexão sobre as emoções, favorecendo mudanças qualitativas nos modos de expressão e regulação emocional dos adolescentes.
---	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

As emoções se constituem no entrelaçamento das experiências subjetivas com as condições objetivas da vida social, sendo atravessadas pelas desigualdades, pelas relações interpessoais e pelos sistemas culturais. A análise demonstrou que adolescentes brasileiros, inseridos em contextos de maior vulnerabilidade social, apresentaram vivências emocionais mais marcadas por sentimentos negativos, enquanto adolescentes espanhóis relataram experiências mais equilibradas, o que reforça a centralidade da situação social de desenvolvimento na constituição do psiquismo humano.

O jogo elaborado nesta tese, tem sido utilizado por estudantes de Psicologia da UniDombosco, que o aplicam durante o estágio obrigatório em um colégio estadual de Curitiba. Segundo os relatos dos estagiários, a atividade tem apresentado ótimos resultados e despertado o interesse dos adolescentes, que já solicitaram jogar três vezes consecutivas, o jogo é conhecido pelos alunos como “jogo das emoções”. Isso evidencia a contribuição do jogo para o trabalho com as emoções.

Em síntese, esta tese reafirma a importância de reconhecer as emoções como dimensões constitutivas do desenvolvimento humano e, portanto, da prática educativa. Ao situar a emoção no cerne das relações sociais e das mediações culturais, o estudo contribui para uma concepção de educação mais humanizadora, crítica e transformadora. Entende-se que acolher as emoções dos adolescentes, valorizando suas vozes, histórias e estratégias de enfrentamento, é também um caminho para promover o desenvolvimento de sujeitos mais conscientes, sensíveis e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e solidário.

Como principais contribuições, o estudo apresenta um recurso didático original, teoricamente fundamentado, com aplicabilidade em contextos escolares e comunitários, além de ampliar o campo de pesquisa sobre a mediação simbólica das emoções na adolescência sob uma perspectiva ainda pouco explorada no Brasil. E um exemplo empírico de análise de *perezhivanie*.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumentos para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 02, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Estudos RBEP**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALVES, Flora. **Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. Um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.
- AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia**: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.
- AMORY, Alan. Learning to play games or playing games to learn? A health education case study with Soweto teenagers. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 26, n. 06, p. 810-829, 2010.
- ARAÚJO, Natália Kelly da Silva *et al.* **Proposta de um jogo didático como ferramenta inovadora no conteúdo de radioatividade no ensino de química**. Recife: III Congresso Internacional de Licenciatura, 2016.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- BATISTA, Helder Henrique Viana; NORONHA, Ana Paula Porto. Instrumentos de autorregulação emocional: uma revisão de literatura. **Avaliação Psicológica**, v. 17, n. 03, p. 389-398, 2018.
- BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BENETTI, Sílvia Pereira da Cruz; RAMIRES, Vera Regina Röhne; SCHNEIDER, Ana Cláudia; RODRIGUES, Ana Paula Guzinski; TREMARIN, Daniela. Adolescência e saúde mental: revisão de artigos brasileiros publicados em periódicos nacionais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 06, p. 1273-1282, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/LbqLvbFcrnFLsGBDXWLjLgp/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Vivências em Vygotsky: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro - SP, v. 31, n. 64, p. 1-18, 2021. DOI. 10.18675/1981-8106.

BLUNDEN, Andy. Translating *Perezhivanie* into English. **Mind, Culture, and Activity**, v. 23, n. 04, p. 274-283, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186193>.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. II, n. I, p. 63-76, jan./jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>.

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Codex, 1994.

BODROVA, Elena; GERMEROTH, Carrie; LEONG, Deborah J. Play and self-regulation. **American Journal of Play**, v.06, n. 01, p. 11-123, 2013.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 155-171, set/dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Planalto**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Marco Legal**: saúde, um direito de adolescentes. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. **Edição Comemorativa 2010**: Estatuto da Criança e do Adolescente e Legislação Complementar para a Proteção Integral de Crianças e Adolescentes. Edição Comemorativa. Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 out. de 2022.

BRASIL DE FATO. Gasolina e diesel têm primeiro aumento de 2022 a partir desta quarta. **Brasil de fato**: uma visão popular do Brasil e do mundo. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/12/gasolina-e-diesel-tem-primeiro-aumento-de-2022-a-partir-desta-quarta>. Acesso em: 02 mar. de 2022.

BURKITT, Ian. The emotions in cultural-historical activity theory: personality, emotion and motivation in social relations and activity. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 55, n. 01, p. 797-820, 2021.

CAMARGO, Denise de. **As emoções & a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CAMARGO, Denise de; BULGACOV, Yara Lúcia M. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. **INFAD Revista de Psicologia**, v. 01, n. 01, p. 213-220, 2016.

CANCIAN, Andressa Carla Martins; SOUZA, Loraine Aparecida Schuster de; SILVA, Vanessa Helena Pesenti e; OLIVEIRA, Marina Siebra de. Psychometric properties of the Brazilian version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS). **Trends in Psychiatry and Psychotherapy**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 18–26, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2017-0128>.

CARVALHO, Arnaldo V. **Ludus Magisterium**: uma rede de aprendizagem em torno dos jogos de tabuleiro na educação. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2021.

CECCATO, Beatriz Helena; CAMARGO, Denise de; BULGACOV, Yára Lúcia Mazziotti. Diários virtuais e reevocação da emoção. In: CAMARGO, Denise de; BULGACOV, Yára Lúcia Mazziotti (Org.). **Identidade & emoção**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006. p. 107-120.

CHATGPT. Comando utilizado: me de definições do que é jogo. Disponível em: <https://chatgpt.com/>. Disponível em: <https://chatgpt.com/>. Acesso em: 16 mai. 2024.

CHEN, Feiyan. Interactive imagination supports toddlers' emotion regulation: a cultural-historical case study in a Chinese-American family. **International Research in Early Childhood Education**, v. 10, n. 01, p.21-39, 2020.

CLOT, Yves. **Conscience, inconscient, émotions**. Paris: La Dispute, 1997.

CONG-LEM, Ngo. The relation between environment and psychological development: unpacking Vygotsky's influential concept of *perezhivanie*. **Human Arenas**, v. 01, n. 01, p. 1-19, 2022. DOI: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42087-022-00314-6>.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DACONTE, Jesús Antonio Carbonó; PALACIO, Mario Enrique Sarabia. **Gestión de competencias emocionales**: la autorregulación como oportunidad para mejorar el aprendizaje de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidad de La Costa. Colombia, 2023.

DAMÁSIO, António. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

DAMÁSIO, António. **Sentir & saber**: as origens da consciência. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

DAVIAU, Rob. Design Intuitively. In: SELINKER, Mike (Ed.). **The Kobold Guide to Board Game Design**. Kirkland, WA: Open Design, 2011. p. 49-49.

DEL CUETO, Julio Daniel. Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. **Perspectivas en Psicología**, v. 12, n. 01, p. 29-35, 2015.

DELARI JR, Aquilles; PASSOS, Iulia Vladimirovna Bobrova. **Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em L. S. Vigotski**: nota para um estudo futuro junto à psicologia russa. Umuarama: Mimeo, 2009.

DELORS, Jacques (Pres.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2022.

DROSOS, Vangelis; ALEXANDRI, Athanasia; TSOLIS, Dimitrios; ALEXAKOS, Christos. A 3D serious game for cultural education. **8th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Application**, IISA 2017, p. 1-5, jan., 2018.

ELKONIN, Daniel B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. Coleção textos de psicologia.

FADE, Luciane Maria; ULBRICHT Vania Ribas; BATISTA, Claudia; VANZINET, Tarcísio. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FARIAS, Athena de Albuquerque; BRITO, Francisca Ergovânia Batista de; REIS, Maria do Socorro Andrade; GARCIA, Joelma S. B. Linhares. Aprender e criar segundo Vygotsky: uma revisão da literatura. **Revista de Psicologia**, ano 4, n. 12, p. 97-103, nov. 2010.

FLEER, Marilyn; HAMMER, Marie. ‘*Perezhivanie*’ in group settings: a cultural-historical reading of emotion regulation. **Australasian Journal of Early Childhood**, Austrália, v. 38, n. 3, p. 127-134, set. 2013.

FLEER, Marilyn; REY, Fernando González; VERESOV, Nikolai **Perezhivanie, emotions and subjectivity**: advancing Vygotsky’s legacy. Singapore: Springer, 2017.

FLEER, Marilyn. Foregrounding Emotional Imagination in Everyday Preschool Practices to Support Emotion Regulation. In: FLEER, Marilyn; REY, Fernando

González; VERESOV, Nikolai **Perezhivanie, emotions and subjectivity**: advancing Vygotsky's legacy. Singapore: Springer, p. 85-103, 2017.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

FOX, Emily; RICONSCENTE, Michelle. Metacognition and self-regulation in James, Piaget and Vygotsky. **Educational Psychology Review**, v. 20, n. 04, p. 373-389, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Joyce Cordeiro Heindyk; STOLTZ, Tania. Vygotsky e emoção: uma análise de cocitação. **Obutchénie**: R. de Didat. e Psic. Pedag., Uberlândia, MG, v.9 , 2025, no prelo .

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. 170 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.

GRÁCIO, Maria Cláudia Cabrini; OLIVEIRA, Eli Francina Tannuri. Análise de cocitação de autores: um estudo teórico-metodológico dos indicadores de proximidade, aplicados ao GT7 da ANCIB. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 196-213, 2021.

GROSS, James J.; THOMPSON, Ross A. Emotion regulation: Conceptual foundations. In: GROSS, James J. (Ed.). **Handbook of emotion regulation**. p. 3-24, New York, NY: Guilford Press, 2007.

HAMMER, Marie. *Perezhivanie* in group settings: a cultural-historical reading of emotion regulation. **Australasian Journal of Early Childhood**, v. 38, n. 03, p. 127-134, set. 2013.

HAMMER, Marie. *Perezhivanie* and Child Development: Theorising Research in Early Childhood. In: FLEER, Marilyn; REY, Fernando González; VERESOV, Nikolai **Perezhivanie, emotions and subjectivity**: advancing Vygotsky's legacy. Singapore: Springer, 2017, p. 71-84.

HEDEGAARD, Mariane. Imagination and emotion in childrens' play: a cultural-historical approach. **International Research in Early Childhood Education**, v. 07, n. 02, p. 59- 74, 2016.

HICKMANN, Adolfo. ASSINELLI-LUZ, Araci; STOLTZ, Tania. Piaget e Vigotski: contribuições para as relações interpessoais no ensino-aprendizagem do século XXI. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 132-140, abr. 2015.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano I, n. 01, p. 122-135, jan. 2009.

HOLODYNSKI, Manfred. The Internalization Theory of Emotions: a cultural historical approach to the development of emotions. **Mind, Culture and Activity**, v. 20, p. 4-38, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Mapeamento aponta que 70% dos estudantes de SP relatam sintomas de depressão e ansiedade**, 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/mapeamento-aponta-que-70-por-cento-dos-estudantes-de-SP-relatam-sintomas-de-depressao.html>. Acesso em: 21 de ago. 2022.

JAMOVI. **The jamovi project**. Version 2.3, Computer Software, 2022. Disponível em: <https://www.jamovi.org>. Acesso em: 19 nov. 2024.

JORNAL BOM DIA. **Conferência debate equilíbrio emocional de crianças e adolescentes em Benjamin Constant do Sul**. Prefeitura de Benjamin Constant do Sul, 2022. Disponível em: <https://www.jornalbomdia.com.br/noticia/57419/conferencia-debate-equilibrio-emocional-de-criancas-e-adolescentes-em-benjamin-constant-do-sul>. Acesso em: 21 ago. de 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEONTIEV, Aleksei Nikolayevich. **Actividad, consciencia y personalidad**. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIMA, Vanessa Oliveira. A importância das emoções no processo ensino-aprendizagem. 114f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música), Escola Superior de Música de Lisboa, Lisboa, 2019.

LOURENÇO, Benito. Vulnerabilidade: desafios do atendimento sob um olhar de resiliência. In: São Paulo. **Manual de atenção à saúde do adolescente**. Secretaria da Saúde, São Paulo: SMS, 2006. p. 61-64.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MACEDO, Lídia Suzana Rocha de; SPERB, Tania Mara. Regulação de emoções na pré-adolescência e influência da conversação familiar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 02, p. 133-140, abr./ jun. 2013.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski, **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 04, p. 647-657, out./des. 2011.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

MALEGIANNAKI, Irini; DARADOUMIS, Thanasis; RETALIS, Symeon. Teaching Cultural heritage through a narrative - based game. **Journal on Computing and Cultural Heritage**, v. 13, Issue 4, n. 27, p. 1-28, dez. 2020.

MALEGIANNAKI, Irini; DARADOUMIS, Thanasis; RETALIS, Symeon. Using a story - driven board game to engage students and adults with cultural heritage. **International Journal of Game - based learning**, v. 11, n. 02, p. 1-19, 2021.

MESQUITA, Giovana Reis. Vygotsky and the theories of emotions: in search of a possible dialogue. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 04, p. 809-816, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Huciec, 2008.

MIRZA, Nathalie Muller. Emotions, Development and Materiality at School: a Cultural-Historical Approach. **Integr Psych Behav**, New York, p. 1-21, Mai. 2016. DOI 10.1007/s12124-016-9348-4.

MISSEL, Fabiola de Azeredo. **Emoções em Jogo**: o uso de jogos para o aprimoramento da regulação emocional de crianças no contexto educacional. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MOREIRA, Paulo; OLIVEIRA, João Tiago; CURSELLAS, Lorena; LIMA, Adriana. Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES): estudo de desenvolvimento e de validação. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, Lisboa, v. 3, n. 01, p. 39-66, 2012.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A formação docente na perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 345-361, jul./dez. 2010.

MOK, Nelson. On the concept of *perezhivanie*: a quest for a critical review. In: FLEER, Marilyn; REY, Fernando González; VERESOV, Nikolai **Perezhivanie, emotions and subjectivity**: advancing Vygotsky's legacy. Singapore: Springer, 2017, p. 19-46.

MUNHOZ, Daniella Rosito Michelena. Design de jogos de tabuleiro e dinâmicas cooperativas: uma abordagem histórico-cultural. **SBC – Proceedings of SBGames**, Rio de Janeiro, p. 1380-1383, out. 2019. ISSN: 2179-2259.

ONU. Organização das Nações Unidas. **ONU News**: Perspectiva Global Reportagens Humanas, 2023. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2023/10/1821572>. Acesso em: 18 out. 2024.

PEREIRA, Angelina Pandita. Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira. **Obutchénie**, Uberlândia, MG, v. 3, n. 3, p. 1-25, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51706>.

PEREIRA, Angelina Pandita; MAGALHÃES, Giselle Modé; PASQUALINI, Juliana Campregher. O estudo concreto do desenvolvimento da infância e da adolescência e suas contribuições para a educação. **Interação em psicologia**, v. 24, n. 3, 2020.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PROFUTURO. **Competências socioemocionais**: o que são e como podem contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. e-book. Fundação Telefônica Vivo, 2022.

QUINN, Sara; DONNELLY, Seamus; KIDD, Evan. The relationship between symbolic play and language acquisition: a meta-analytic review. **Developmental Review**, v. 49, p. 121-135, sep. 2018.

RATNER, Carl. A Cultural-Psychological Analysis of Emotions. **Cultura & Psicologia**, v. 6, n.1, p. 5-39, 2000.

REZENDE, Eduardo de. Quais são as 5 competências socioemocionais essenciais na educação emocional. **PSICOEDU**, 2017. Disponível em: <https://www.psycoedu.com.br/2017/05/cinco-competencias-essenciais-na-educacao-e-mocional.html>. Acesso em 16 jan. 2023.

REY, Fernando L. González. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. **Educación & Sociedad**, ano XXI, n. 70, p. 132-148, abr. 2000.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 4, p. 129-148, maio de 2008.

RODRÍGUEZ, Wanda Arocho. Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque históricocultural. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, v. 11, n. 1, p. 1-36, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44718060018.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2023.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. Regras do jogo: fundamentos do design de jogos. v. 4. São Paulo: Blucher, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO. **Manual de atenção à saúde do adolescente**. Secretaria da Saúde. Coordenação de Desenvolvimento de Programas e Políticas de Saúde - CODEPPS. São Paulo: SMS, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARZ, Juliana Corrêa; RATTI, Leiri; WAIGA, Juliano Mainardes; STOLTZ, Tania; CAMARGO, Denise de. Systematic literature review: the use of the concept of *perezahivanie* in research on teacher training. **Culture & Psychology**, v. 30, Issue 4, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X241226458>.

SIEGLER, Robert. S; CROWLEY, Kevin. The microgenetic method: a direct means for studying cognitive development. **American Psychologist Association**, v. 46, n. 6, p. 606-620, jun. 1991. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.6.606>.

SMITH, Marc. **Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje: aulas emocionalmente positivas**. Madrid, Espanha: Narcea S. A. de Ediciones, 2019.

SOUZA, C.; SILVA, D. N. H. Adolescência em debate: contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 23, e35751, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23.e35751>.

SPINILLO, Alina Galvão; LAUTERT, Síntria Labres. Pesquisa intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: Princípios metodológicos, contribuição

teórica e aplicada. In: CASTRO, Lucia Rabello; BESSET, Vera Lopes (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2008, p. 294-321.

STOLTZ, Tania. A psicologia histórico-cultural de Vygotsky. In: MINDAL, Clara Brener; VALENTE, Tamara da Silveira; STOLTZ, Tania. **Psicologia da Educação**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012.

STOLTZ, Tania. Apresentação - Criatividade e emoção na educação como desafio. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, n. 01, p. 1-10, 2021.

STOLTZ, Tania; PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; FREITAS, Maria de Fátima Quintal; D'ARÓZ, Marlene Schüssler; MACHADO, Járcki Maria. Creativity in gifted education: contributions from Vygotsky and Piaget. **Creative Education**, v. 6, n. 01, p. 64-70, 2015.

STOLTZ, Tania; WEBER, Ulrich; VEIGA, Marcelo. Consciousness and education: contributions by Piaget, Vygotsky and Steiner. **Front. Psychol.** v. 15, p. 1-10, 2024. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1411415.

TELES, Caline Bezerra; ASSUNÇÃO, Marhla Laiane de Brito; SILVA, Grazielli Brito Cardoso da. Aborrecentes: além das dificuldades, vida! **JINCE JIO 2021**, X Jornada de Trabalhos de Extensão. Instituto Federal do Sertão Pernambucano. Out. 2021. Resumo.

TEPLOVA, Anna Borisovna; CHERNUSHEVICH, Vladimir Anatolyevich. Folk game as sociocultural means of preventing deviant behavior. **Cultural - Historical Psychology**, v.13, n. 03, p. 51-59, 2017.

TOASSA, Gisele. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 02, p. 59-83, 2006.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

TOASSA, Gisele. Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 30, p. 49-66, jan. jun, 2014.

TOASSA, Gisele. Uma definição indefinida: contribuições recentes ao conceito de vivência na psicologia vigotskiana. In: TOASSA, Gisele; SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo; RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva (Orgs.) **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social**: do pensamento à praxis. p. 107-133, Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019.

UNICEF. Metade dos adolescentes e jovens sentiu necessidade de pedir ajuda em relação à saúde mental recentemente, mostra enquête do UNICEF com a Viração. **UNICEF Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/metade-dos-adolescentes-e-jovens-sentiu-necessidade-de-pedir-ajuda-em-relacao-a-saude-mental-recentemente>. Acesso em: 18 jul. 2022.

VAN DER VEER, René; VALSINER Jaan (Ed.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell Publisher, 1994.

VERAXA, Nikolay E; BELOLUTSKAYA, Anastasiya K. Interrelation of emotional and cognitive development in children of preschool and school age: a review of research. **Voprosy Psikhologii**, v. 01, n. 05, p. 132, set./ out. 2018.

VERESOV, Nikolai. The Concept of *perezhivanie*: a quest for a critical review. In: FLEER, Marilyn; REY, Fernando González; VERESOV, Nikolai **Perezhivanie, emotions and subjectivity**: advancing Vygotsky's legacy. Singapore: Springer, 2017, p. 47-70.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Buenos Aires: Aique, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas**. Tomo V: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel - PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, v. 21, n. 04, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo II: Pensamiento y Lenguaje-Conferencias sobre Psicología. Madrid: Machado Libros, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012a.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012b.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribución, 2017a.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**: herencia científica. Tomo VI. Madrid: Pedagógica, 2017b.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **The Psychology of Art**. Nova Iorque: Mit Press, 1971.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Imagination and Creativity in the adolescent. **Soviet Psychology**, v. 29, n. 01, p. 73-88, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. The problem of the environment. In J. Valsiner & R. Van der Veer (Eds.). **The Vygotsky reader**, Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell, 1994, p. 347-348.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. On the problem of the psychology of the actor's creative work. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **The collected works of L.S. Vygotsky**. v. 6, p. 237-244. Nova York: Kluwer Academic/Plenum, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **L. S. Vygotsky's pedological works**. Volume 1. Foundations of Pedology. Tradução de David Kellogg e Nikolai Veresov. Singapore: Springer, 2019.

WERTSCH, James V. A necessidade a ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSH, James VI; DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amélia. **Estudos sociais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WESTON, Denise Chapman; WESTON, Mark S. **Aprender brincando**: atividades divertidas para construir o caráter, a consciência e a inteligência emocional das crianças. São Paulo: Paulinas, 2000.

APÊNDICE 1 - TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DO JOGO NO BRASIL

DATA DA REALIZAÇÃO DO JOGO: 01-08-2024

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 07

TEMPO DA PARTIDA: 29:21

A partida contou com quatro meninas e três meninos, sendo um dos meninos o mestre do jogo. Logo no início, o mestre chamou a atenção de uma das participantes que jogou o dado sem aguardar a leitura da situação-problema para a colega anterior. Ele esperou que todos focassem a atenção nele, e a jogadora da vez comentou: **"Leia de novo, eu nem estava prestando atenção."** Outra colega respondeu em tom de brincadeira: **"Ele não sabe ler."** O mestre ignorou o comentário e prosseguiu com a leitura da situação-problema.

Na sequência, ao ler uma situação-problema que relatava a separação dos pais e o sentimento do adolescente de que sua família havia acabado, um dos colegas exclamou: **"Já era!"**. Ao mesmo tempo, uma das meninas acariciou o rosto da colega, num gesto carinhoso, como se quisesse confortá-la diante daquela situação.

O mestre chamou novamente a atenção de uma participante que havia se dispersado durante a leitura, perguntando: **"Você está escutando?"**. Ela respondeu: **"Não, fala."**, pedindo para que ele lesse novamente. Enquanto o mestre retomava a leitura, uma adolescente que estava auxiliando a pesquisadora na filmagem comentou: **"Nossa, eu chorava com essas perguntas!"** e a colega ao lado concordou.

Ao ler outra situação-problema para um dos meninos, que abordava a morte do avô, o garoto permaneceu segurando as mãos e mordendo os lábios inferiores, demonstrando estar refletindo sobre a questão. Em seguida, esfregou uma mão na outra e respondeu que **"consolaria sua mãe"**.

Outra participante, em sua vez de jogar, caiu em uma casa cinzenta e pediu para que o mestre lesse logo a situação, alegando que ele estava demorando. Durante a leitura, ela ficou com uma das mãos apoiada no rosto, como se estivesse imaginando a cena.

Os adolescentes demonstraram certa dificuldade para adivinhar a emoção **"dúvida"**. Eles reclamaram que a colega não estava imitando corretamente, pois

apenas fazia o gesto de colocar um dedo na bochecha. No entanto, posteriormente, uma colega conseguiu acertar.

Durante a partida, um dos participantes utilizou o celular enquanto jogava. Em alguns momentos, ele olhava para o aparelho junto com um amigo, mas, ao longo do jogo, acabou deixando o celular de lado e focando exclusivamente na atividade (vale destacar que, em 2024, ainda não havia sido implementada a lei que proibia o uso de celulares nas escolas).

A emoção "**surpresa**" foi dramatizada por uma das adolescentes, que colocou as duas mãos sobre a boca, alternando em alguns momentos para apenas uma mão. Uma das participantes ficou indignada por não ter conseguido adivinhar primeiro, afirmando que sabia a resposta. As outras meninas zombaram dela, dizendo: "**Sabia, sei... falou tudo menos isso!**", provocando risos entre o grupo.

Em determinado momento, implicaram com uma colega, alegando que ela não havia jogado o dado corretamente e que estaria "roubando", mas permitiram que ela continuasse a jogada.

A imitação da emoção "**nervoso**" foi rapidamente identificada pelos participantes.

Os colegas incentivaram um dos meninos, dizendo: "**Vai lá, fulano!**", para que ele se levantasse e imitasse a emoção. Ele respondeu de forma descontraída: "**Ai, meu Deus! Eu tô ficando até nervoso já!**". Ao dramatizar a emoção, fez um sinal de "**V**" com os dedos, e uma colega respondeu: "**Paz!**", fazendo todos rirem. Em seguida, ele dramatizou novamente, utilizando as duas mãos em um movimento de vai e vem, até que adivinharam que se tratava de "**calma**". A adolescente que acertou comemorou com os braços para cima e um sorriso no rosto.

"**Ô loco!**", exclamou um dos participantes, levando as duas mãos ao coração, como se a situação-problema realmente se aplicasse a ele.

Havia um adolescente que estava apenas como espectador, mas alguns dos participantes permitiam que ele jogasse o dado em suas rodadas, para que também pudesse participar do jogo, mesmo sem estar oficialmente inscrito. Inclusive, em um dos momentos, deixaram que ele imitasse uma emoção. Ele escolheu dramatizar "**ansiedade**", que foi facilmente adivinhada pelos demais.

Em outro momento, uma das meninas perguntou ao mestre o que era um **abdominal**, e ele prontamente explicou. Logo depois, o mestre anunciou que ela deveria realizar "**20 abdominais**". No entanto, ao pegar o cartão para conferir, ela

percebeu que o desafio pedia apenas **"10 abdominais"** e reclamou que o mestre estava aumentando o número deliberadamente. Embora relutante, deitou-se em um banco para realizar o exercício. O mestre sugeriu que ela fizesse no chão, mas ela se recusou.

Uma colega, então, levantou-se, foi até ela e segurou seus pés para ajudá-la a cumprir o desafio. Os demais participantes contaram juntos cada abdominal até completar os dez. Um dos meninos brincou: **"Nossa, olha os músculos já!"** e ela respondeu, em tom descontraído: **"Nossa, já estou bombada!"** ao finalizar o exercício. Satisfeita, levantou-se animada, mexendo o corpo, e declarou: **"Acho que vou voltar para a academia, estou me sentindo mais saudável!"**.

Na sequência, os colegas incentivaram um dos meninos: **"Vai, fulano!"**, para que ele jogasse logo o dado. Uma das meninas perguntou qual era o personagem dele no tabuleiro: **"É o careca?"**, indagou. Ele rapidamente movimentou a própria peça e caiu em uma situação-problema. O mestre leu o enunciado, que relatava que, quando a mãe dele estava grávida, ela não o queria, não desejava que ele nascesse. O menino fez uma expressão de espanto, e a colega ao lado riu, levando a mão à boca.

A emoção **"amor"** foi rapidamente identificada pelos jogadores, demonstrando familiaridade e facilidade na interpretação.

Uma das adolescentes tocou no ombro de um colega e incentivou: **"Você consegue!"**, enquanto ele corria com os pés para trás para cumprir o desafio proposto. O mestre e alguns dos participantes contaram o tempo em voz alta, marcando os **20 segundos** estipulados.

Em determinado momento, uma das integrantes procurou a pesquisadora para confirmar uma regra do jogo, questionando se, ao acertar uma emoção, era permitido avançar uma casa no tabuleiro.

Uma das meninas recusou-se a realizar o desafio de **três flexões**, o que a fez perder uma rodada. Em outra situação-problema, uma participante escolheu a opção de **"partir para a briga"**, o que a obrigou a voltar uma casa no jogo.

O mestre, ao ler o próximo desafio de atividade física para um colega, brincou dizendo: **"Fulano, emagrecer agora!"** e anunciou que ele deveria realizar **cinco agachamentos**. O participante prontamente cumpriu o desafio, enquanto os colegas riam de seu jeito de executar o movimento.

Na sequência, outra colega realizou o desafio de **correr com os pés altos**, enquanto os demais contavam o tempo para ela concluir a tarefa.

Houve muitas risadas quando o colega que estava apenas assistindo a partida afirmou que era a vez dele jogar e tirou o número **um** no dado. Uma das meninas também perdeu uma rodada por não ter cumprido o desafio físico anterior.

Aos **24 minutos de jogo**, o sinal da escola tocou, indicando o fim da aula. Nesse momento, duas meninas decidiram encerrar a participação e foram embora. Os demais integrantes optaram por continuar a partida, mesmo após o horário, permanecendo cinco participantes e o colega que assistia e participava eventualmente.

Em uma situação-problema, um dos adolescentes sugeriu ao colega: "**Segue a vida, parceiro!**", incentivando-o a escolher essa opção, o que ele prontamente fez.

Na sequência, o mestre leu uma pergunta que indagava o nome do ano que possui **366 dias**. O participante respondeu "**bissesto**". O mestre, em tom de brincadeira, disse que ele havia errado e que o correto era "**sétimo**". Ao ver a expressão de espanto do colega, o mestre riu e afirmou: "**Tô zuando!**", arrancando risadas dos demais jogadores.

A próxima pergunta foi respondida corretamente por uma das meninas, que identificou a **floresta tropical mais extensa do mundo**. Logo em seguida, um dos meninos também acertou a resposta sobre o nome do **único satélite natural da Terra**.

Em determinado momento, uma das participantes apareceu com uma **mimosa**, e um colega pediu para experimentar um pouco. A partida continuou com muitas risadas, especialmente quando uma das colegas tirou um número baixo no dado, gerando brincadeiras entre os participantes.

A menina que venceu a partida celebrou de maneira animada, levantando os braços e comemorando sua vitória com entusiasmo.

APÊNDICE 2 - ANÁLISE DA GRAVAÇÃO DO JOGO NA ESPANHA

DATA DA REALIZAÇÃO DO JOGO: 20/01/25

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 10

TEMPO DA PARTIDA: 23:42

A partida foi disputada exclusivamente por meninas, contemplando as estudantes que não haviam participado na aula anterior. A emoção **"amor"** foi rapidamente identificada, uma vez que a adolescente representou o sentimento fazendo o gesto de um coração com as mãos.

Em um momento de descontração, três jogadoras pararam na mesma casa do tabuleiro, gerando risadas entre elas. Uma das participantes brincou, dizendo: **"O vale das meninas!"**, reforçando a coincidência.

Ao ouvir a leitura de uma situação-problema, uma das colegas passou delicadamente um dos dedos no rosto da amiga, em um gesto de carinho. Em seguida, apoiou uma das mãos no próprio rosto, como se estivesse refletindo sobre a situação, acompanhando atentamente a leitura, mesmo não sendo sua vez de jogar. A participante respondeu à pergunta e lamentou ter que retroceder uma casa no tabuleiro devido à sua resposta. A professora pediu um pouco de silêncio aos demais alunos da turma, pois estavam conversando em tom alto, o que estava atrapalhando a leitura da situação no jogo.

Durante a leitura das situações-problema, as meninas roíam as unhas, mordiam os lábios ou apoiavam as mãos no rosto, demonstrando atenção enquanto escutavam. A segunda emoção, **"miedo"** (medo, em espanhol), também foi rapidamente adivinhada. A menina que acertou celebrou fazendo um gesto com o punho fechado, em sinal de comemoração.

A mestre riu ao retirar o desafio do dragão, que consistia em **"15 saltos de tijera"** (polichinelos, em português). A adolescente levantou-se e cumpriu o desafio, contando em voz alta.

A adolescente imitou a emoção **"entusiasmo"**, batendo palmas e exibindo um sorriso no rosto, sendo rapidamente reconhecida pelas colegas. A emoção **"ansiedad"** também foi prontamente identificada. As meninas riram bastante na encenação de **"enojo"** (raiva), dramatizada pela colega.

No jogo, todas as emoções foram adivinhadas rapidamente, as outras emoções que apareceram foram: **"felicidad"**, **"irritación"**. A maioria das jogadoras,

chegaram no desafio da ponte ao mesmo tempo. Diferente das outras rodadas, mostrando boa expressão emocional e interpretação das mesmas. O roer das unhas pareceu um hábito, pois três participantes roeram as unhas ao mesmo tempo, quando a mestre leu a situação-problema.

A pesquisadora solicitou que, no desafio de **correr ao redor da sala**, a jogadora completasse duas voltas e explicou que, no Brasil, os adolescentes costumam dar uma volta ao redor da quadra de esportes.

No desafio do dragão, a adolescente deu **15 pulos** segurando o bolso do moletom, possivelmente para evitar que algo caísse, provavelmente o celular. Em outro desafio, a participante, mesmo com a mão enfaixada, realizou os **polichinelos**. No desafio de realizar **três flexões**, a adolescente se posicionou no chão e as executou prontamente, enquanto as colegas contavam. Também foi cronometrado um tempo de 20 segundos para a colega que realizou o desafio de **correr no lugar**, elevando os pés para trás. O outro desafio realizado foi dar **12 pulos**.

Em uma situação (desafio de **corrida no lugar**), as meninas começaram a contar bem devagar, enquanto a pesquisadora contava normalmente, com o intuito de aumentar o tempo da atividade física da colega.

Na primeira pergunta do desafio do olho, a integrante não acertou, mas na outra rodada, conseguiu acertar.

Enquanto a mestre lia uma situação na qual o vizinho envenenou o cachorro, uma participante disse: **"Mata o vizinho"**.

Uma das participantes tremia as pernas, demonstrando inquietação enquanto ouvia a situação-problema sobre a briga entre os pais.

As três participantes seguintes acertaram as perguntas referentes a: o nome da maior floresta tropical do mundo, o tipo de energia gerada pelo vento e o país governado pelos faraós.

Foi lida uma situação-problema em que a mãe despreza o filho. Mesmo se esforçando e fazendo o seu melhor, ele é tratado com indiferença e desamor, e seu desejo era ser amado por ela. A resposta escolhida pela adolescente foi **"fugir de casa"**, o que a fez retroceder duas casas no jogo.

A jogadora venceu a partida após escolher uma resposta em uma situação-problema que a fez avançar uma casa. As demais participantes **aplaudiram a vencedora** em sinal de comemoração e reciprocidade.

APÊNDICE 3 - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - BRASIL

Nome: _____ Idade: _____

- 1- Você gostou da experiência de vivenciar o jogo? Conte-nos o que você achou dele.
- 2- O que mais você gostou no jogo?
- 3- O que você mudaria no jogo? Ou algo que não gostou?
- 4- Você considera que o jogo contribuiu de alguma forma para você lidar com suas emoções? Se sim ou não, de que forma?
- 5- Você indicaria o jogo para outros colegas ou adolescentes? Por quê?
- 6- Como foi para você jogar o jogo que você ajudou a construir?
- 7- Você acredita que o jogo contribui para aprender e desenvolver alguma coisa ou não? Se sim, para quê?

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ESPANHA

Nome: _____ Idade: _____

- 1- ¿Disfrutaste la experiencia de jugar? Cuéntanos qué te pareció.
- 2- ¿Qué es lo que más te gustó del juego?
- 3- ¿Qué cambiarías en el juego? ¿Hay algo que no te gustó?
- 4- ¿Consideras que el juego contribuyó de alguna manera a que puedas controlar mejor tus emociones? En caso afirmativo o no, ¿cómo?
- 5- ¿Recomendarías el juego a otros compañeros o adolescentes? ¿Por qué?
- 6 - ¿Alguna vez has experimentado alguna situación problemática que apareció en el juego o algo similar? ¿Cual?
- 7- ¿Crees que los adolescentes españoles viven situaciones similares a las que aparecían en el juego? Si es así, ¿cuáles fueron en tu opinión? Si no, ¿qué fue diferente?
- 8- ¿Cuáles son tus principales miedos y preocupaciones? ¿Cómo los tratas hoy?
- 9- ¿Cuáles son tus sueños para el futuro? ¿Has empezado hacer algo para lograr este sueño?
- 10- Cuéntanos algo destacable que te haya pasado en el colegio, puede ser positivo o negativo. ¿Cómo reaccionaste? ¿Esto todavía te afecta hoy?

APÊNDICE 5 - ROTEIRO DA ENTREVISTA (*PEREZHIVANIE*)

- 1- Como é seu contexto familiar, com quem você mora? Como é o seu relacionamento com cada integrante de sua família?
- 2- Em sua vida, pense em uma situação na qual você viveu uma forte emoção. Qual foi a situação? Como você reagiu?
- 3- Me conte um fato que marcou a sua infância. Como você reagiu a isso?
- 4- Conte um fato marcante que aconteceu com você na escola, pode ser positiva ou negativamente. Como você reagiu? Isto ainda te afeta hoje?
- 5- Tente se lembrar de uma situação em sua vida que deixou uma marca profundamente positiva. O que foi? Como foi sua reação?
- 6- Tente se lembrar de uma situação em sua vida que deixou uma marca profundamente negativa. Qual foi? Como você reagiu?
- 7- Quais são seus principais medos e receios? Como você lida com eles hoje?
- 8- Quais são seus sonhos para o futuro? Você tem realizado algo nesta direção?

Relacionado ao jogo

- 9- Como foi para você participar da construção do jogo? O que mais te marcou no processo de construção?
- 10- Como foi para você jogar o jogo que você ajudou a construir?
- 11- Você acredita que o jogo pode contribuir de alguma forma para lidar com as emoções? De que forma?
- 12- Você acredita que o jogo contribui para aprender e desenvolver alguma coisa ou não? Se sim, para quê?

APÊNDICE 6 - REGRAS DO JOGO

JOGO: KINGDOM OF EMOTIONS

Neste jogo você entrará pelo portal e iniciará uma jornada até encontrar o Reino das Emoções! Ao longo do percurso, você enfrentará situações-problema cada vez que cair em uma casa cinzenta e também se deparará com três grandes desafios para conseguir avançar: a ponte dos sentimentos, o desafio do dragão e o olho do conhecimento. Ao vencer cada um deles, você estará apto a entrar no Reino das Emoções.

Regras:

- Um jogador deverá ser o mestre da partida. O mestre será responsável por ler os desafios e as situações-problema e conduzir o jogo.
- O primeiro a jogar será a pessoa que estiver posicionada à direita do mestre, e o jogo continua em sentido anti-horário.
- Todos deverão escolher um personagem e posicionar as peças no tabuleiro, na posição do portal.
- Ao lançar o dado, o jogador deve conduzir o personagem de acordo com o resultado obtido no dado.
- Se cair em uma casa cinzenta, o mestre deverá ler uma situação-problema e as opções de resposta, sem ler o resultado entre parênteses. Depois da escolha da opção desejada pelo jogador, é que o mestre deverá ler o resultado.
- A situação-problema será lida apenas 1 vez para cada rodada, mesmo que o resultado da opção leve o jogador a se posicionar em outra casa cinzenta.
- Ao chegar nos desafios: ponte dos sentimentos, desafio do dragão e olho do conhecimento e jogador deve parar neles e cumprir o desafio proposto. Todos os jogadores deverão parar em cima das figuras dos desafios, mesmo que tire um número maior no dado.
- Para avançar, o jogador deverá cumprir o desafio proposto:
Ponte dos sentimentos: deverá imitar o sentimento sorteado, sem emitir som. Os demais jogadores deverão adivinhar o sentimento. Quem acertar, deverá avançar uma casa. O jogador só avançará se alguém adivinhar o sentimento.

Caso ninguém acerte, permanece no mesmo lugar e na próxima rodada, sorteia outro sentimento para imitar.

Desafio do dragão: O jogador deverá cumprir uma atividade física sorteada. Se não conseguir fazer ou se recusar a fazê-lo, ficará aquela rodada sem avançar e na próxima rodada poderá sortear outra atividade física. Só poderá avançar no jogo se cumprir o desafio.

Olho do conhecimento: Ao cair no olho, o jogador deverá responder uma pergunta de conhecimento geral, se acertar poderá avançar. Se o jogador errar a pergunta ou não saber a resposta, deverá permanecer no mesmo lugar e na próxima rodada, sortear outra pergunta. Só poderá avançar no jogo se cumprir o desafio.

- Ganha o jogo o primeiro que conseguir chegar até o castelo do Reino das Emoções.

ANEXO 1 - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Kingdom of emotions: da construção à vivência de um jogo entre adolescentes em uma abordagem histórico-cultural

Pesquisador: TANIA STOLTZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70802523.4.0000.0214

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Programa de Pós-graduação em Educação

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.245.266

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa que aborda a autorregulação das emoções de adolescentes a partir da prática de um jogo. A pesquisa será realizada no Colégio Estadual Cruzeiro do Sul com adolescentes que estudam nas 3 turmas de 9º anos do Ensino Fundamental

Objetivo da Pesquisa:

“OBJETIVO GERAL: Analisar o processo de desenvolvimento das emoções e da autorregulação em adolescentes a partir da construção e da prática de jogo envolvendo emoções e situação social de desenvolvimento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Compreender o desenvolvimento das emoções relacionadas à situação social de desenvolvimento no referencial da Teoria Histórico-Cultural.

Reconhecer o jogo como Zona de Desenvolvimento Iminente e a sua relação com a autorregulação no desenvolvimento das emoções a partir de Vygotsky.

Compreender os processos utilizados por adolescentes para lidar com emoções que surgem de situações-problemas negativas.

Analisar o desenvolvimento das emoções e da autorregulação de adolescentes antes e após a construção e prática coletiva de jogo envolvendo emoções e situação social de desenvolvimento”.

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3363-5034

E-mail: cep_cha@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Contrato nº do PPGC nº 145.288

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são apresentados da seguinte forma:

"Nesta pesquisa, como será trabalhado com as emoções e vivências, existe a probabilidade de estudantes apresentarem crises de ansiedade ou desajustes emocionais. Para esses momentos, a pesquisadora contará com o apoio de uma sala (setor pedagógico), na qual, já se acolhe os estudantes que apresentam esses tipos de sintomas na escola. O estudante será acolhido para uma conversa, disponibilizando para seu conforto um copo com água ou um chá. A pesquisadora e a pedagoga da escola estarão disponíveis para fazer a escuta com o estudante, procurando amenizar os sintomas. Caso o acolhimento não dê conta de amenizar a crise, contaremos com a ajuda da psicóloga Maria Zenaide de Lima Arantes - CRP 08/32431, que no período da manhã trabalha ao lado da escola, podendo ir até o local e fazer o atendimento. Em casos extremos, caso haja algum tipo de descontrole emocional, será chamado a família do estudante e ligado para o SAMU. Este tipo de procedimento já é contemplado nos procedimentos diários da escola. No plano coletivo, pode surgir algum conflito entre os estudantes, por envolver o jogo e o trabalho coletivo. Nesses casos, contaremos com a ajuda da pedagoga e do diretor para mediação dos conflitos, caso a mediação da pesquisadora não seja suficiente."

E os benefícios:

"Os benefícios da pesquisa envolvem o desenvolvimento emocional e a autorregulação das emoções, tão essenciais na vida das pessoas, pois minimizam o desenvolvimento de comportamentos problemáticos e auxiliam no desenvolvimento saudável e harmonioso do contexto social. Também, o desenvolvimento das emoções previne a depressão, suicídio, além de crises de pânico, ansiedade e outros distúrbios psicológicos. O desenvolvimento de um jogo que trabalhe estas questões, pode contribuir para toda a sociedade, caso se comprove sua eficácia, podendo ser disponibilizado futuramente a outros locais".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os riscos previstos são compatíveis com os instrumentos apresentados. A pesquisadora prevê um plano adequado de mitigação. Os benefícios superam os riscos e, portanto, não há entraves éticos para a realização da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados constantemente.

Endereço: Rua General Carneiro, 480, Edifício D. Pedro I - 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro CEP: 80.080-150
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3383-5094 E-mail: csp_cha@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 6.246.266

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise e deliberações deste colegiado concluiu-se que, salvo melhor juízo, não há pendências ou inadequações no protocolo em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2132014.pdf	28/07/2023 11:12:18		Aceito
Parecer Anterior	carta.docx	28/07/2023 10:48:52	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
Outros	TALE_grupo2.docx	28/07/2023 10:47:31	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_corrigido.docx	28/07/2023 10:45:40	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
Outros	TALE_grupo1.docx	28/07/2023 10:44:58	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_grupo3.docx	28/07/2023 10:44:36	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito

Endereço: Rua General Carneiro, 465, Edifício D. Pedro I - 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.000-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41) 3383-5034

E-mail: cep_cha@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 6.345.388.

Ausência	TGLE_grupo3.docx	28/07/2023 10:44:36	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TGLE_grupo2.docx	28/07/2023 10:44:29	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TGLE_grupo1.docx	28/07/2023 10:44:17	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
Outros	TALE_grupo3.docx	27/07/2023 21:28:49	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
Outros	Carta_servicos.pdf	19/06/2023 14:58:28	FABIANY HELOIZA GONCALVES	Aceito
Outros	Carta.pdf	15/06/2023 19:36:18	TANIA STOLTZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	02/06/2023 20:01:09	TANIA STOLTZ	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Ata.pdf	02/06/2023 20:00:48	TANIA STOLTZ	Aceito
Declaração de concordância	declaracao.pdf	02/06/2023 19:57:51	TANIA STOLTZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/06/2023 19:54:27	TANIA STOLTZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

CURITIBA, 17 de Agosto de 2023

Assinado por:
Simone Cristina Ramos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3260-5094

E-mail: cep_cha@ufpr.br

**ANEXO 2 - ESCALA DE DIFICULDADES NA REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES
(DERS) - (GRATZ; ROEMER, 2004) adaptação (CANCIAN *et al.*, 2019)**

Nome: _____ **Idade:** _____ **Turma:** _____

Por favor, indique a frequência com que as frases a seguir se aplicam a você, marcando com um x na sua opção, conforme escala ao lado.

FRASES	Quase nunca 0 a 10% (1)	Alguma s vezes 11 a 35% (2)	Cerca de metade do tempo 36 a 65% (3)	A maior parte do tempo 66 a 90% (4)	Quase sempre 91 a 100% (5)
1) Para mim, os meus sentimentos são claros.					
2) Presto atenção à forma como me sinto.					
3) Experiencio minhas emoções como intensas e fora de controle.					
4) Não faço ideia de como me sinto.					
5) Tenho dificuldade de entender meus sentimentos.					
6) Eu observo cuidadosamente meus sentimentos.					
7) Sei exatamente como me sinto.					
8) Importo-me com aquilo que sinto.					
9) Sinto-me confuso (a) com a forma como me sinto.					
10) Quando estou chateado (a), reconheço as minhas emoções.					
11) Quando estou chateado (a), fico zangado (a) comigo mesmo (a) por me sentir assim.					
12) Quando estou chateado (a), fico constrangido (a) por me sentir assim.					
13) Quando estou chateado (a), tenho dificuldade em completar tarefas.					
14) Quando estou chateado (a), fico descontrolado (a).					
15) Quando estou chateado (a), acredito que vou continuar assim por muito tempo.					
16) Quando estou chateado (a), acredito que vou acabar ficando muito deprimido (a).					
17) Quando estou chateado (a), acredito que meus sentimentos são válidos e importantes.					

18) Quando estou chateado (a), tenho dificuldade de focar a minha atenção em outras coisas.					
19) Quando estou chateado (a), sinto-me descontrolado (a).					
20) Quando estou chateado (a), sou capaz de continuar a fazer o que tenho para fazer.					
21) Quando estou chateado (a), sinto-me envergonhado (a) por me sentir assim.					
22) Quando estou chateado (a), eu sei que vou acabar descobrindo uma maneira de me sentir melhor.					
23) Quando estou chateado (a), sinto-me como se eu fosse fraco (a).					
24) Quando estou chateado (a), sinto que continuo podendo controlar os meus comportamentos.					
25) Quando estou chateado (a), sinto-me culpado por me sentir assim.					
26) Quando estou chateado (a), tenho dificuldades de concentração.					
27) Quando estou chateado (a), tenho dificuldades em controlar os meus comportamentos.					
28) Quando estou chateado (a), acredito que não há nada que possa fazer para me sentir melhor.					
29) Quando estou chateado (a), fico irritado (a) comigo mesmo (a) por me sentir assim.					
30) Quando estou chateado (a), começo a me sentir mal comigo mesmo (a).					
31) Quando estou chateado (a), acredito que me afundar nesse estado é a única coisa que posso fazer.					
32) Quando estou chateado (a), perco o controle sobre os meus comportamentos.					
33) Quando estou chateado (a), tenho dificuldade em pensar em qualquer outra coisa.					
34) Quando estou chateado (a), reservo um tempo para descobrir o que realmente estou sentindo.					
35) Quando estou chateado (a), passa muito tempo até que me sinta melhor.					
36) Quando estou chateado (a), as minhas emoções são muito intensas.					

ANEXO 3 - ADENDO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Kingdom of emotions: da construção à vivência de um jogo entre adolescentes em uma abordagem histórico-cultural

Pesquisador: TANIA STOLTZ

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 70602523.4.0000.0214

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Programa de Pós-graduação em Educação

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.259.708

Apresentação do Projeto:

A emenda refere-se a ampliação da coleta de dados a ser realizada na Espanha, cidade de Madrid, relacionada a pesquisa "Kingdom of emotions: da construção à vivência de um jogo entre adolescentes em uma abordagem histórico-cultural" da pesquisadora responsável Prof.a Dra. Tania Stoltz e pesquisadora assistente Joyce Cordeiro Heindyk Garcia

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos foram atualizados nesta emenda, com inclusão de informações relativas a nova localidade da coleta de dados, conforme abaixo:

OBJETIVO GERAL: Analisar o processo de desenvolvimento das emoções e da autorregulação em adolescentes a partir da construção e da prática de jogo envolvendo emoções e situação social de desenvolvimento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ¿ Compreender o desenvolvimento das emoções relacionadas à situação social de desenvolvimento no referencial da Teoria Histórico-Cultural.
- ¿ Reconhecer o jogo como Zona de Desenvolvimento Iminente e a sua relação com a autorregulação no desenvolvimento das emoções a partir de Vygotsky.
- ¿ Compreender os processos utilizados por adolescentes brasileiros e espanhóis, para lidar

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 7.259.708

com emoções que surgem de situações-problemas negativas.

¿ Analisar o desenvolvimento das emoções e da autorregulação de adolescentes antes e após a construção e prática coletiva de jogo envolvendo emoções e situação social de desenvolvimento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não houveram alterações relativos ao desenvolvimento da pesquisa no Brasil.

Não está no escopo deste CEP/CHS a avaliação de riscos e benefícios do protocolo a ser aplicado em território Espanhol, sendo obrigação das pesquisadoras a submissão da pesquisa nos Comitês correspondentes no referido país.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Na emenda apresentada ao CEP/CHS as pesquisadoras atualizaram:

1. Objetivo específico, incluindo a coleta de dados com adolescentes espanhóis,
2. Relevância social, justificando a ampliação do escopo da pesquisa contemplando a fase que ocorrerá na Espanha.
3. Local de realização da pesquisa, informando que "Na Espanha, a pesquisa será desenvolvida em uma escola da Delegación de Madrid ou de Castilla La Mancha, conforme liberação de lá. A liberação está sendo solicitada com o apoio do professor JAVIERARÓZTEGUIVELEZ da Universidade Complutense de Madrid".
4. População a ser estudada, com inclusões de "adolescentes espanhóis, na faixa etária de 15 e 16 anos, que corresponde a mesma idade/série dos adolescentes brasileiros".
5. Ajustes metodológicos na coleta de dados com estudantes espanhóis, descrevendo que, neste país, "será solicitado aos adolescentes que escrevam uma carta anônima, relatando as situações nas quais tiveram que lidar com as emoções em situações-problema negativas" e atualizações na dinâmica dos jogos.
6. Cronograma contemplando coleta de dados na Espanha até janeiro de 2025.
7. Orçamento contemplando o viático na Espanha.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não está no escopo deste CEP/CHS a avaliação do RCLI ou RALI aplicado em território Espanhol,

Endereço: Rua General Cameiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121		
Bairro: Centro	Município: CURITIBA	CEP: 80.060-150
UF: PR		
Telefone: (41)3360-5094	E-mail: cep_chs@ufpr.br	

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 7.259.708

sendo obrigação das pesquisadoras a adequação as regras de análise ética da pesquisa nos Comitês correspondentes no referido país.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não houveram alterações no desenho da pesquisa a ser realizada em território nacional, sem novas implicações éticas, mantendo-se, portanto, a aprovação do parecer consubstanciado deste CEP/CHS. Ressalta-se que não está no escopo deste CEP/CHS a avaliação da investigação a ser desenvolvida em território Espanhol, sendo obrigação das pesquisadoras o atendimento das normativas de pesquisa e revisão ética nos Comitês correspondentes no referido país.

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2456606_E1.pdf	12/11/2024 21:41:26		Aceito
Outros	CompromisoConfidencialidad.docx	12/11/2024 21:39:07	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito

Endereço: Rua General Cameiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 7.259.708

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RALI_Espanha.docx	12/11/2024 21:38:39	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
Outros	ConsentimientoInformado_Joyce.docx	12/11/2024 21:34:37	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLI_Espanha.docx	12/11/2024 21:30:30	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_atualizado.pdf	12/11/2024 21:28:01	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
Parecer Anterior	carta.docx	28/07/2023 10:48:52	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
Outros	TALE_grupo2.docx	28/07/2023 10:47:31	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_corrigido.docx	28/07/2023 10:45:40	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
Outros	TALE_grupo1.docx	28/07/2023 10:44:56	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_grupo3.docx	28/07/2023 10:44:36	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_grupo2.docx	28/07/2023 10:44:29	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_grupo1.docx	28/07/2023 10:44:17	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
Outros	TALE_grupo3.docx	27/07/2023 21:28:49	JOYCE CORDEIRO HEINDYK GARCIA	Aceito
Outros	Carta_servicos.pdf	19/06/2023 14:58:28	FABIANY HELOIZA GONÇALVES	Aceito
Outros	Carta.pdf	15/05/2023 19:36:18	TANIA STOLTZ	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Ata.pdf	02/05/2023 20:00:48	TANIA STOLTZ	Aceito
Declaração de concordância	declaracao.pdf	02/05/2023 19:57:51	TANIA STOLTZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/05/2023 19:54:27	TANIA STOLTZ	Aceito

Endereço: Rua General Cameiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 7.259.708

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 30 de Novembro de 2024

Assinado por:

ANDREA BARBOSA GOUVEIA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Cameiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

ANEXO 4 - CARTA DE ACEITE DA UNIVERSIDADE



ANEXO 2: MODELO DE CARTA DE INVITACIÓN A INVESTIGADOR/A VISITANTE

Estimada Joyce Cordeiro Heindyk García,

Me complace cursarle esta invitación como investigadora visitante no remunerada en el Departamento de Departamento de Investigación y Psicología en Educación, durante el período comprendido entre el 08/01/2025 y el 22/01/2025, y acogerle en nuestra comunidad académica, a fin de que lleve a cabo su investigación "Kingdom of emotions: vivencia de un juego entre adolescentes bajo un abordaje histórico-cultural" bajo la supervisión del Dr. Javier Aroztegui Vélez.

A su llegada a la Universidad Complutense el "Servicio de Personal" de la Facultad de Psicología, situada en el Campus de Somosagua, Ctra. de Húmera, s/n, 28223 Pozuelo de Alarcón, Madrid le expedirá un carnet universitario que le dará derecho a usar las bibliotecas y las instalaciones deportivas de la Universidad, según los reglamentos vigentes.

Por favor, tenga en cuenta que la categoría de Investigador/a Visitante no garantiza la asignación de una oficina o espacio de trabajo. Estos aspectos deben ser negociados con el departamento o instituto de investigación que le acoja.

Esto es lo que podemos ofrecerle durante su estancia en nuestro departamento (añada una X donde proceda):

- Despacho: ☐
- Ordenador: ☐
- Mesa (espacio de trabajo) en un despacho compartido: ☒
- Acceso a laboratorios o instalaciones especiales (si fuera necesario): ☐
- Acceso a los hospitales (si fuera necesario) ☐
- Acceso a las bibliotecas del Departamento / archivos (si procede): ☒
-

Por favor, tenga en cuenta que a su llegada tendrá que presentar los siguientes documentos en la Secretaría del Departamento/ Instituto:

- a) Copia del DNI o pasaporte
- b) Copia del visado, si procede
- c) Copia del seguro médico durante su estancia en España
- d) Copia de la solicitud enviada y de la carta de aceptación recibida

Quedamos a la espera de su respuesta y esperamos que su investigación sea fructífera durante su estancia entre nosotros. Si hay algo que mis colegas o yo podemos hacer para ayudarle, no dude en consultarlo.

Le ruego firme esta carta como prueba de aceptación de su contenido y la devuelva a mi dirección de correo electrónico. Debe conservar una copia de la misma para presentarla a su llegada a la UCM.

Un saludo,

Javier Aroztegui Vélez

Eva María Pérez García
Sección Deptal. de Investigación y
Psicología en Educación

FIRMA DE CONFORMIDAD:

Acepto todas las condiciones de esta estancia y me comprometo a cumplir con todas las normas y reglamentos universitarios:



Joyce Cordeiro Heindyk García
Fecha: 23/09/2024

c/c: Director/a del Departamento o Instituto: Dra. Eva María Pérez García, Dpto. de Investigación y Psicología en Educación

c/c: Decano/a de la Facultad: Dr. Luis Enrique López Bascuas